História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República

Volume 2 Império

Carlos Henrique de Carvalho
Luciano Mendes de Faria Filho
coordenadores

Eliane Marta Teixeira Lopes
Carla Simone Chamon
organizadores do volume

Apoio

Sumário

Aspectos da educação na província de Minas Gerais

Eliane Marta Teixeira Lopes
Carla Simone Chamon

Com a chegada de D. João VI ao Brasil, uma engrenagem complicada e sutil – que visava, por um lado, defender, e por outro, excluir interesses, grupos sociais e políticos – se formou, tendo como foco articulador o Rio de Janeiro. O sistema colonial, dividido em capitanias hereditárias, já vinha sendo desmontado com a extinção das donatarias em 1759, tempos do Marquês de Pombal, e depois com sua progressiva transformação em capitanias régias. Embora o nome atribuído à divisão territorial fosse usado alternativamente – ora capitanias, ora províncias – o decreto de 18 de setembro de 1822, que criou o escudo de armas do Brasil, teve o cuidado de definir 19 estrelas de prata sobre o azul, simbolizando o território formado por províncias (Vainfas, 2008). A palavra província passa então a ser usada de maneira clara no vocabulário político como cada uma das grandes divisões administrativas governada por um presidente.

No entanto, a palavra pode nos oferecer mais. Nela está inscrita sua origem, do latim *vincere,* vencer. A província traz a insígnia do vencedor; é o território vencido, território onde habitam os vencidos – aqueles que apenas são parte de um reino, que assim decidiu se dividir, de acordo com os seus interesses e para seu maior proveito.

A vinda de D. Pedro I, em 1821, à Província de Minas Gerais, partindo depois para São Paulo, forma o triângulo Rio-Minas-São Paulo, principais mentoras do projeto separatista que sairia vitorioso. Entretanto, o arranjo final, dado pela Constituição de 1824, define as atribuições dos conselhos das províncias que, sem autonomia, permanecem atadas à capital do Império, províncias que são.

Minas tem suas peculiaridades. Mais de cem grupos indígenas habitavam o território, mas sua escravização pelos procuradores de pedras preciosas foi dizimando grupos inteiros até que a descoberta das minas de ouro trouxe para a província grande número de pessoas de diferentes regiões do Brasil e de Portugal. Dentre os portugueses de "puro sangue", vieram muitos cristãos novos. Dedicaram-se às plantações de subsistência, ao comércio e também à mineração. Faziam parte de instituições cristãs, às vezes por convicção, mas muitas vezes para dissimular sua fé. Criaram sociedades por meio das quais estabeleciam laços de apoio a seus interesses e como forma de sustentar o sentimento de identidade (Novinski, 2015). Em 1870, foi determinada a realização da contagem da população do Império. Em 1872, esse recenseamento foi realizado, e em 1877, publicado. Os resultados mostraram ser a Província de Minas Gerais a que mais agregava população cativa, detendo quase 25% do total (Vainfas, 2008).[1]

Culturalmente, e não apenas economicamente, foi o grupo populacional de mais forte expressão. Submetidos a leis implacáveis, ao jeito de ser colonizador (Lopes, 1985) e tratados como objeto e mercadoria, nem sempre se submeteram e eram eles que garantiam a subsistência e a sobrevivência dos grupos acima mencionados. A Igreja cuidou que não houvesse mistura entre as gentes, criando o processo denominado *Habilitação de Genere, Vita et Moribus,* usado para a comprovação de pureza de sangue e exigido para a ocupação de alguns cargos, ofícios ou honrarias. O termo vem do latim e significa "sobre a geração (ascendência), vida e costumes". A Igreja controlava as vidas e os interesses. Mas não completamente.

[1] Para essa discussão, consulte Resende e Villalta (2013).

O esgotamento das minas de ouro e das formas de explorá-las empurrou o processo de formas econômicas para a agricultura, deslocando o centro de produção para o sul e para o oeste da Província. A população torna-se cada vez mais concentrada nas zonas rurais e as cidades que haviam sustentado a exploração das minas de ouro ficam cada vez mais esvaziadas. No entanto, outros metais começam a ser valorizados e a exploração de uma riqueza que parecia inesgotável mostra suas consequências até hoje. Os povoados foram crescendo em torno de capelas e igrejas, tornando-se também uma região com fortes traços de urbanização.

O dado mais surpreendente do Censo de 1872 diz respeito à população de Minas Gerais, tanto livre quanto escrava. Era a província com maior número absoluto de escravos, e a que detinha o maior contingente populacional do Brasil, representando 20,5% dos habitantes. Ao contrário do que afirmava a historiografia sobre Minas, que definia a região como decadente e despovoada após o fim da mineração, a região apresentou aumento populacional expressivo, vinculada a uma economia de alimentos para o mercado interno (Vainfas, 2008).

A diversificação econômica, o aumento populacional e o processo de urbanização que se desenrolam na província mineira na esteira da instalação da Corte Portuguesa no Brasil caminham *pari passu* à intensificação do processo de civilização. Contrapondo-se ao tempo colonial, marcado pelo fechamento dos mercados, pela rusticidade e pela simplicidade da vida material, pela escassez de estradas e vias de comunicação, no século XIX temos os sinais da aceleração do tempo. Estradas, jornais, livros, viagens começam a encurtar tempos e espaços, impulsionando a circulação de coisas, ideias e gentes e demandando/produzindo a civilidade e o refinamento dos costumes.

Já no final do século XVIII, o termo civilidade começa a ser usado para se referir ao homem educado. Antônio de Moraes aponta, em 1789, que naquele momento civilidade podia ser tomada como sinônimo de "urbanidade", que por sua vez remetia à "cortesia e bom termo, os estilos da gente civilizada e polida" (Silva, 1813). E a preocupação com a civilidade e com a formação do homem civilizado e educado está presente nas Minas oitocentistas. Mesmo que haja registro nos relatos de alguns viajantes de que não havia brasileiros educados, não é isso

que mostram os censos (houve na Província de Minas Gerais tentativas, ainda que incompletas, de listas nominais por domicílios em 1831) e pelo menos a existência de duas instituições, já sobejamente estudadas, o Caraça e a Escola de Minas. Segundo Francisco Iglesias, mais que escolas, são unidades formadoras de determinada marca regional (Carvalho, 1978). E não podemos deixar de incluir o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, de 1806 a 1820; em 1854, ele foi transferido para o Caraça, para fugir da epidemia de varíola (Carvalho, 2013; Andrade, 2013).

Os 11 artigos aqui reunidos concernem tanto às formas escolares quanto às não escolares de educar os mineiros no século XIX. Buscam ao mesmo tempo sintetizar o que já se conhece sobre a história da educação na província e apresentam novos olhares e novos objetos dessa história, convidando-nos a refletir sobre as muitas e variadas experiências educativas na Província de Minas Gerais.

Nesse momento, em Minas e no Brasil, está em processo a institucionalização e a expansão da escola, particularmente a elementar, que, pouco a pouco, se estabelece como espaço social de formação de crianças e jovens. Ela, contudo, não deixará de dividir com outros espaços essa tarefa. Por isso, a história da educação narrada aqui pelos autores coloca em cena os bancos das escolas primárias oitocentistas, os colégios, os liceus de artes e ofícios, mas também as igrejas, o teatro, os jornais, a música, a literatura, a pintura, o espaço público, as associações, as visitas pastorais, as conferências, as bibliotecas. Nesses espaços, meninos e meninas, jovens, adultos, professoras, professores, jornalistas, padres, negros, pardos, brancos, ricos e pobres, todos eles comparecem como evidência seja do processo, seja do resultado pretendido: homens e mulheres educados.

É verdade que não é fácil estabelecer uma separação entre esses espaços educativos e mesmo entre as formas escolares e não escolares de educar, uma vez que, como veremos nos textos, esses espaços e seus sujeitos se cruzam inevitavelmente. Ainda assim, essas considerações servem de guia para organizar a "História da educação no Império em Minas Gerais". No campo das formas não escolares, estão os cinco primeiros capítulos.

Eliane Marta Teixeira Lopes e Ricardo Giannetti se debruçam sobre as manifestações artísticas, refletindo sobre sua dimensão educativa, mostrando o cenário construído no final do século XVIII e no século XIX em Minas, no qual todas as formas de educação se realizam, no capítulo intitulado "As coisas lindas, muito mais que findas, essas ficarão: educação & cultura na província de Minas Gerais". Os autores contam nossas passadas manifestações artísticas e como estas supostamente educaram, ou poderiam ter educado, aqueles homens e mulheres que participaram daqueles momentos, movimentos e cenários.

No segundo capítulo, "A educação no espaço público: as pedagogias das associações cívico-literárias mineiras", Marcilaine Soares Inácio e Luciano Mendes de Faria Filho mostram a importância da formação política do povo, que se dava nas associações cívico-literárias mineiras. As associações públicas foram, para os seus membros, espaço de aprendizado das dinâmicas da participação no espaço público, onde se elaboravam diagnósticos e prognósticos para a sociedade, efetivando-se nesses espaços o aprendizado político e a formação do povo no sentido mais amplo.

Em "Igreja e educação no século XIX: a atuação da diocese de Mariana em Minas Gerais", as estratégias culturais da Igreja para educação e formação dos costumes, com foco na figura do bispo D. Viçoso, são objeto de reflexão de Raquel Martins de Assis. O jornal Selecta Catholica é a principal fonte para analisar as iniciativas desse bispo, que concebeu um projeto de reforma dos costumes do clero e da população mineira cujo ideal era contribuir para a formação do cristão e da sociedade cristianizada. A autora enfoca, por um lado, as prescrições divulgadas por esse jornal religioso e direcionadas à organização familiar e, por outro, o papel conferido aos colégios na educação da mocidade e das mulheres.

Os capítulos de Mônica Yumi Jinzenj e o de Cecília Vieira do Nascimento têm a educação das mulheres como seu objeto de análise.

Mônica Jinzenji, no texto "Educar ou instruir as mulheres? Dilema do século XIX", tem como foco a compreensão do debate em torno do processo de legitimação da importância da educação/instrução das mulheres, ressaltando a convivência de uma pluralidade de vozes oriundas

de fontes diversas. Trabalhando os discursos em circulação que afirmavam a prioridade da educação moral para as meninas, enquanto para os meninos a educação e instrução mais longeva, a autora mostra tensões quanto à pertinência da instrução das meninas em conteúdos além dos básicos, caracterizando o tímido desenvolvimento das condições de sua educação e formação na primeira metade do século XIX.

Cecília Nascimento, por sua vez, em "Trajetórias e histórias de professoras", procura descontruir a imagem naturalizada da docência exercida por mulheres. Para isso, a autora analisa a trajetória de mulheres professoras que atuaram em Minas Gerais no século XIX, trazendo elementos das ambiências vividas por elas, argumentando em favor da multiplicidade de significados e vivências da condição feminina, inclusive no que diz respeito à elaboração da docência como função.

Nos dois últimos capítulos citados, são perceptíveis o entrecruzamento e a tensão entre os bancos escolares e outros espaços formativos, como os jornais e a literatura. Se a forma escolar se deixa entrever nos capítulos anteriores, ela será central nos seguintes.

Marcus Vinícius Fonseca, em "A população negra na história da educação em Minas Gerais", trata da escolarização de crianças negras, apresentando sua predominância nas aulas públicas de instrução elementar em algumas regiões da província. No capítulo, os negros são alçados à condição de sujeitos, ou seja, um segmento social que manifestou a capacidade de agir em função dos seus próprios interesses. Para o autor, a educação pode ser contabilizada como uma das estratégias fundamentais de seu comportamento em face das tentativas de afirmação no espaço social.

No capítulo "O lugar social da escola na experiência da infância no século XIX", Maria Cristina de Soares Gouvea analisa a inserção da criança no espaço escolar, apontando como as categorias identitárias de raça, gênero, geração e condição social condicionavam seu acesso e a permanência na escola. A autora analisa o lugar social da escola como espaço de aprendizado de saberes capazes de preparar as novas gerações para a vida social e busca compreender em que medida a criança estava inserida no espaço escolar, contextualizando o significado histórico de escolarização da infância no período.

Em "História do ensino secundário em Minas Gerais: percursos, rubricas, finalidades", Rita Lages se debruça sobre o ensino secundário, jogando luz sobre as aulas avulsas e os colégios instalados na província. Analisa a produção de leis e regulamentos instituídos para organizar o ensino secundário, bem como as finalidades a ele atribuídas. A autora nos mostra os contínuos debates e embates, ora por uma cultura de ensino humanista, literária, ora pela cultura científica, evidenciando o caráter de instrumentalidade, de função propedêutica do ensino secundário, que foi continuamente validado na província mineira oitocentista.

Carla Simone Chamon, no capítulo "O ensino técnico profissional na província de Minas Gerais", discute as expectativas e representações construídas pelas elites políticas da Província em torno das escolas profissionais, os sujeitos envolvidos nesse processo e alguns aspectos da organização proposta para essas escolas, bem como sua relação com o estado e a sociedade mineira. Apresenta as primeiras iniciativas de criação de escolas de ensino profissional para as camadas populares na Província de Minas, evidenciando as dificuldades em torno de sua organização e manutenção.

Em "A educação dos adultos em Minas Gerais no século XIX", de Vera Lúcia Nogueira, as escolas noturnas destinadas à formação dos adultos são o foco de análise. Somam-se a esse empreendimento as ações do Governo Imperial estimulando a realização de conferências populares e de bibliotecas públicas com vistas a difundir as luzes e as ideias científicas pela província. A autora nos mostra que os traços mais marcantes da trajetória da história da educação dos adultos começam a se delinear nesse período: o voluntarismo, a intermitência das iniciativas, a constante falta de recursos para a implementação de ações mais duradouras, a secundarização política do atendimento a esses sujeitos no conjunto das políticas educativas

Por fim, "Escola no processo de organização do Estado-Nação e invenção do cidadão", de Cynthia Greive Veiga, discute a escola como parte da produção do cidadão e do Estado-Nação. Para a autora, o processo de instalação da escola elementar e de implantação da obrigatoriedade da frequência escolar pode ser considerado como uma experi-

ência de cidadania. Ao longo do século XIX, ao mesmo tempo em que se consolidou a ideia da escola como instituição fundamental para a organização e o funcionamento de uma nação livre, a socialização escolar revelou a complexidade da tarefa de atender à heterogeneidade social de modo igualitário.

Como se vê, a educação não é apenas a preparação para o que quer que seja. Ela é o resultado da preparação havida antes; ela própria é uma manifestação da história e da história da educação.

Referências

ANDRADE, Mariza Guerra de. Colégio do Caraça: a formação escolar e política das elites. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos. *A província de Minas 2*. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. *A escola de Minas de Ouro Preto*: o peso da glória. São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: Finep, 1978.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Colonizador-colonizado*: uma relação educativa no movimento da História. Belo Horizonte: Ed. UFMG.1985.

NOVINSKI, Anita et al. *Os judeus que construíram o Brasil*: fontes inéditas para uma nova visão da história. São Paulo: Planeta do Brasil, 2015.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos. *A província de Minas 1*. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2013.

SILVA, Antonio Moraes. *Diccionario da lingua portuguesa*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil Imperial 1822-1889*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

As coisas lindas, muito mais que findas, essas ficarão: *educação & cultura na província de Minas Gerais*[1]

Eliane Marta Teixeira Lopes[2]
Ricardo Giannetti[3]

As artes na província de Minas Gerais ainda não foram objeto de estudo nem de texto circunstanciado e abrangente em que a interlocução entre elas pudesse ser estabelecida. Separadamente, estudos cada vez mais precisos e ricos estão sendo publicados, pois novas interpretações e novas fontes vão sendo descobertas ou revisitadas. Ora a arquitetura, ora a imaginária, ora a pintura, ora a música tem sido objeto de artigos, de livros. Marcadas pelo tipo de colonização que sofreram, pelo ouro e por outros minerais que foram extraídos de seu solo, pelas formas de escravização praticadas e por ideais expressos em movimentos insurrecionais – como o Motim em Morro Vermelho, a Sedição de Vila Rica, a Inconfidência Mineira –, Congonhas do Campo, Diamantina, Mariana, Ouro Preto,

[1] O título escolhido para este texto é uma paráfrase da última estrofe do poema Memória, de Carlos Drummond de Andrade (1962).

[2] Professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais; professora visitante sênior Capes PPGE-ICHS-Ufop; professora titular da FaE-UFMG.

[3] Pesquisador e autor de estudos sobre a arte e a música brasileiras do século XIX, em especial sobre a arte mineira oitocentista. Escreveu o artigo "Um músico brasileiro em Bayreuth", no volume *Richard Wagner e Tannhäuser em Paris* (Charles Baudelaire (autoria), Eliane Marta Teixeira Lopes (organização e tradução), Autêntica, 2013. É autor do livro *Ensaios para uma história da arte de Minas Gerais no século XIX* (Autêntica, 2015).

Sabará, São João del-Rei, Tiradentes destacam-se em todos esses estudos e pesquisas.

Quando se trata de educação & cultura, com esse "&" representando uma possível ou desejada indissociabilidade entre as duas, exige-se ainda mais acuidade. A educação é uma prática social historicizada que não confundimos mais com instrução, ensino, escola ou pedagogia. Seu sentido, mais amplo, está contido nas mais diversas formas de relações humanas. No exercício de viver e conviver, de olhar e de ser olhado, de escutar e de ser escutado, de decifrar signos e de ser decifrado; no exercício de lembrar, de criar memória e de ser memorizado, educa-se e se é educado. Como sabemos, cada um de nós "sofreu"/"sofre" uma educação e produz uma história da educação. A educação é historiadora, somos atores e mediadores dela, querendo ou não, sabendo disto ou não. As perguntas que podemos fazer interessam à constituição de uma história da educação brasileira e também à história da música brasileira. Ninguém escapa da educação. Para a palavra *cultura*, Raymond Williams (2007) avalia a complexidade do seu desenvolvimento e de seus usos modernos. Se já não há problema em se dizer da "cultura da beterraba" ou da "cultura de germes", quando se quer ir além de referências físicas há que se reconhecer três categorias amplas e ativas de uso:

> (i) O substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, a partir do S18; (ii) o substantivo independente, quer seja usado de modo geral ou específico, indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral, desde Herder e Lemm. Mas também é preciso reconhecer (iii) o substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística. Com frequência, esse parece ser hoje o sentido mais difundido: cultura é música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema. (Williams, 2007, p. 117-124).

Assim, da maneira como entendemos, a dimensão educativa está presente tanto no processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e

estético quanto nas relações humanas, em modos particulares de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade. Na cultura estamos imersos cotidianamente, muitas vezes sem nos darmos conta, produzindo-a e reproduzindo-a. Mas, aqui, tomaremos cultura em seu sentido mais difundido: o que foi produzido pelos homens e pelas mulheres na Província de Minas Gerais em música, literatura, pintura, teatro, festas e fotografia. Assim também não discutiremos, introdutoriamente, se essas manifestações artísticas foram populares ou eruditas, do povo ou da elite. Tal discussão, por si só, tem valido livros e congressos em que discussões acaloradas são retomadas e revisadas, e novas questões e respostas surgem de tempos em tempos, que é o que faz da historiografia um conhecimento cumulativo e sem ponto final. Talvez em cada tópico por nós escolhido ela emerja (ou não). O que pretendemos é contar aos leitores da história da educação em Minas Gerais nossas passadas manifestações artísticas e como supostamente educaram, ou poderiam ter educado, aqueles homens e mulheres que participaram daqueles momentos, movimentos e cenários, mesmo sem que soubessem.

A música e os músicos

A música na Província de Minas Gerais no século XIX é uma extensão daquela que se fazia no século XVIII, pois muitos compositores que aqui nasceram, ou que chegaram de Portugal e começaram a compor ainda jovens no século XVIII, continuaram suas atividades no XIX. Ao mesmo tempo, este é um século portador das novidades, tanto em gêneros quanto em ritmos, da música que viria no início do século XX.

Um mesmo instrumento, o órgão, com origens e histórias diferentes, marcou a música em Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX, pois é o instrumento que melhor se presta às atividades sacras, pela sua sonoridade imponente e profunda. A existência de órgãos em quantidade considerável consta nas anotações e nos documentos sobre as igrejas mineiras. Em Vila Rica, em 1819, instalou-se um órgão na Igreja do Carmo. O organista e organeiro mais afamado de Vila Rica foi Caetano Rodrigues da Silva. Também de Carmo de Sabará, Caeté, São João del-

Rei, Serro, Sabará, Pitangui, Santa Luzia do Rio das Velhas há notícias de que houve órgãos. Na construção do de Congonhas do Campo consta que Aleijadinho recebeu 84/4 oitavas de ouro pela caixa do órgão da Capela do Senhor de Matozinhos em 1804; mas em 1825, o Livro de Receitas e Despesas declara o pagamento da fatura de um órgão novo ao organista Athanásio Fernandes da Silva para a Capela do Senhor.[4] O órgão de Tiradentes foi fabricado em Francônia, Alemanha, e doado ao Brasil pela Rainha D. Maria I de Portugal. Seus tubos e seu mecanismo vieram do Porto em 1788. O conjunto escultórico foi construído por artesãos e artistas mineiros que se incumbiram das partes de madeira, bem como de sua montagem. Salvador de Oliveira desenhou a caixa do órgão e entalhou-a juntamente com Antônio da Costa Santeiro, autor de dois anjos do conjunto. Em 1798, o conjunto foi pintado por Manoel Vitor de Jesus. O organista que o estreou foi Francisco de Paula Oliveira Dias. O órgão da Sé de Mariana foi construído em Hamburgo, Alemanha, por Arp Schnitger e chegou ao Brasil em 1753, como doação, e pago "do bolsinho de sua Majestade", como presente ao primeiro bispo de Mariana, Dom Frei Manoel da Cruz, que instituiu os cargos de chantre, mestre de capela e organista. O órgão saiu de Portugal a 6 de dezembro de 1752, já sob o reinado de D. José I, e após a expulsão dos jesuítas do Brasil. Sua instalação foi feita por Manuel Francisco Lisboa, pai de Aleijadinho. O primeiro organista foi o Padre Manuel da Costa, e o primeiro concerto, dedicado a Nossa Senhora, a 2 de julho de 1753. Consta ainda que houve um órgão na Igreja São Francisco da Penitência, que foi tocado por João de Deus de Castro Lobo, o grande compositor, nascido em Ouro Preto.

Na Igreja de Nossa Senhora Mãe dos Homens, na Serra do Caraça, município de Santa Bárbara, ainda antes de ser criado o afamado colégio, houve também um órgão. Com a chegada dos fundadores do colégio em 1820, a necessidade da música como complemento de formação educacional fez com que o órgão existente fosse consertado, para o que foi chamado o organeiro Athanasio, possivelmente o mesmo organeiro de Ouro Preto, já citado. Sucessivos consertos mostram

[4] Todas as referências aos órgãos foram extraídas de Rezende (1989, p. 500-512). É um texto rico em fontes primárias.

que o órgão necessitava de mais de uma reforma para ocupar lugar na nova igreja, inaugurada a 27 de maio de 1883, o que foi feito pelo padre Luís Gonzaga Boavida, diretor do colégio entre 1885-1895. D. Pedro II (1957, p. 97), quando da visita ao Caraça em 1881, diz em seu Diário: "Enquanto jantavam fui ver a oficina do padre Boa Vida que está missionando. Admirei o trabalho do órgão; a madeira preta das teclas é belíssima". Na biblioteca do colégio há um livro impresso, encapado em couro, intitulado "Methodo de Musica Vocal", e na página de rosto está escrito "Novo Methodo de Musica Vocal para Collegios e casas de Educação, contendo também os princípios elementares do Cantochão para os Seminários. Composto por L.G.B. Lente do Collegio do Caraça" (Rezende, 1989, p. 511). O ensino da música era constituinte da formação dos jovens lazaristas que, se não se tornaram religiosos, foram os grandes humanistas das Minas Gerais do início do século XX.

O órgão de Diamantina, por especiais razões, historicamente se destaca (Fonseca, 2014). Um dos grandes compositores e músicos mineiros, José Emerico Lobo de Mesquita, nasceu entre 1740 e 1750 (c.), em Vila do Príncipe do Serro do Frio, onde teria aprendido sua arte sob orientação do mestre de capela local Manuel da Costa Dantas. O certo é que era filho natural do português José Lobo de Mesquita e de sua escrava Joaquina Emerenciana, e que se casou por volta de 1795 com Thomásia Onofre do Lírio (Guimarães, 2008, p. 28). Mudou-se para Diamantina, antiga Tejuco, onde se filiou à Irmandade do Santíssimo Sacramento. A partir de 1783 é citado como organista da Matriz de Santo Antônio, onde provavelmente foi o responsável pela instalação do órgão construído pelo padre Manuel de Almeida Silva. Ingressando na Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo em 1789, também para ela trabalhou como organista, usando outro instrumento construído por Almeida Silva entre 1782 e 1787, e que ainda sobrevive. Em torno de 1800, deixou Vila Rica para onde se dirigira em 1798, e partiu para o Rio de Janeiro, deixando como seu sucessor Francisco Gomes da Rocha. Faleceu poucos anos depois, em 1805, na mesma cidade:

> Entre outros organistas que possivelmente tenham atuado em Diamantina tem-se notícia de que em 1788 Thomazia Onofre do Lirio

> tocava órgão para a Confraria de N. Sª das Mercês. Anna Maria dos Santos Martyres, organista cega, substituiu J.J.E. Lobo de Mesquita na Ordem Terceira do Carmo. Foi a primeira mulher a tocar órgãos nas igrejas de Minas: conseguiu porque era cega. Começou a trabalhar em 1795, sem emolumentos. Faleceu a 30 de agosto 1806 e está sepultada na nave da Igreja do Carmo em Diamantina. (Rezende, 1989, p. 507).

Publicação do Museu da Música de Mariana (MMM),[5] citando o artigo de Antonio Borges Sampaio (1902),[6] conta que, na cidade mineira de Uberaba, existiu, de 1815 a 1850, um conjunto musical integrado por membros da família Bernardes. Os instrumentos então usados por aquela corporação musical eram: as antigas trompas circulares, às quais se adicionavam tubos, também circulares, que o artista conduzia enfiados no braço esquerdo, em número de quatro a seis e que lhe serviam para elevar ou abaixar o tom do instrumento; rabecas; violoncelo; triângulo; clarineta; flauta; flautim e bombo. Em 1903, o Motu Proprio de Pio X suprimiu os instrumentos de metal e as bandas de sopro das igrejas, o que acarretou o desuso da maior parte do repertório sacro dos séculos XVIII e XIX, decorrente da depuração do "funesto influxo que sobre a arte sacra exerce a arte profana e teatral".

A existência de órgãos construídos no século XVIII que atravessaram o século XIX e continuam sendo tocados e ouvidos, como os de Tiradentes, Mariana e Diamantina, mostram a dificuldade metodológica em se situar a existência da música em um período fechado. A excessiva citação dos muitos nomes dos compositores e músicos do século XVIII talvez cause algum enfado na leitura do texto, mas é necessária para que o leitor do século XXI sinta o peso do que foi a criação musical em Minas Gerais, local em que mais se fez música fora da Europa, o que é registrado no enorme volume de documentos encontrados em arquivos. Em Minas Gerais é notável o trabalho que ao longo de muitos anos vem sendo feito pelo MMM. Um exemplo disso é a lista nominal e

[5] Disponível em: <https://www.facebook.com/MuseuDaMusicaDeMariana/photos/a.350367231688306.82044.343728029018893/962522237139466/?type=3&theater>. Acesso em: 9 ago. 2018.

[6] Os instrumentos citados ainda podem ser conhecidos na sala de exposições do Museu da Música de Mariana (MMM).

por origem de seus representantes dos "Professores da Arte de Música" da Comarca de Sabará,[7] que o pesquisador Francisco Curt Lange elaborou: nada menos que 163 nomes obtiveram ingresso na Irmandade de Santa Cecília de Vila Rica (Rezende, 1989).[8] É importante destacar que o professor de música era aquele que professava música e ensinava música. Como não havia escolas formais de música, a formação musical era dada de maneira não institucional: ou pelo mestre de capela ou pelo regente de um conjunto de músicos, ou de forma doméstica como modelo, que serviu aos mestres de banda no século XIX. Algumas vezes, de todas as maneiras possíveis.

Figura 1 – Nave da Igreja da Sé de Mariana

Fonte: Gomes (2010).

Nota: Vê-se, do lado esquerdo, o órgão Arp Schnitger.

---

[7] A Comarca de Sabará englobava também: Curral del Rei, Lagoa Santa, Pitangui, e Vila de Caeté.

[8] A autora (1989, p. 627) cita Lange (p. 158-160). Irmandade de Santa Cecília. Relação dos Professores de Arte da Música sediados na Comarca de Sabará que obtiveram o seu ingresso na Irmandade de Santa Cecília de Vila Rica nos anos 1816-1817.

As irmandades, no século XVIII, tiveram papel decisivo na solicitação e na sustentação de composições sacras,[9] mas, no século XIX, a demanda por uma música nova atingiu o auge nas três primeiras décadas, quando uma estética que se baseava no estilo clássico em vigência na Europa era a novidade exigida. Esse foi o período das grandes composições religiosas italianas e, em tais composições, todo o virtuosismo, a dramaticidade e o caráter profano da ópera invadiram a música religiosa. Tal estilo, em Minas Gerais, teve seu melhor representante em João de Deus de Castro Lobo (Vila Rica, 1794 – Mariana, 1832). João de Deus foi autor de cerca de 40 obras conhecidas, entre elas, a Abertura em Ré Maior para orquestra e os Responsórios Fúnebres de 1831, obra que ficou incompleta. Seu tratamento grandioso da música religiosa refletiu a máxima utilização da música de igreja como espetáculo público, repleta de elementos operísticos e do virtuosismo vocal que entusiasmou o público mineiro e carioca nas primeiras décadas do séc. XIX. Castro Lobo foi compositor e organista, oriundo de família de músicos mineiros de, pelo menos, três gerações. Sua atividade musical parece iniciar-se em 1811, quando participou de uma temporada na Casa da Ópera de Vila Rica ao lado de 16 músicos e 20 cantores. Em 1815, tornou-se irmão e professor de música da Irmandade de Santa Cecília de Vila Rica, agremiação de profissionais que exerciam o monopólio da música na cidade. Em 1817, passou a exercer a atividade de organista da Ordem Terceira de Nossa Senhora do Carmo de Vila Rica, cargo que exerceu até 1823. Em 1819, havia concluído seus estudos de latim, e em 1820 foi admitido no Seminário de Mariana após um extenso processo *De genere et moribus*, iniciado em 31 de janeiro de 1820, fonte de informações exigidas pela Igreja sobre os antecedentes (que não poderiam ser judeus nem cristãos novos) e os costumes dos candidatos aspirantes a fazer parte do corpo eclesiástico,[10] lá permanecendo até 1822, quando ordenou-se padre pela Ordem de São Pedro. No ano em que ainda atuava na Ordem Terceira do Carmo, compôs, para a Irmandade, um Te Deum para os festejos de recepção a D. Pedro I em Vila Rica. Por

[9] Ver Precioso (2014) e Campos (2015).

[10] Todos os dados referentes a João de Deus de Castro Lobo têm origem em artigos e palestras, inclusive radiofônicas, de Paulo Castagna.

volta de 1824, transferiu-se definitivamente para Mariana, filiando-se, em 1825, à Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, para a qual compôs música relativa às festividades locais, onde exerceu o sacerdócio e, provavelmente, o cargo de mestre de capela. Castro Lobo trabalhou como mestre de capela e organista da Catedral de Mariana até sua morte, em 26 de janeiro de 1832. Em uma ata da sessão capitular de 3 de fevereiro de 1832 (portanto poucos dias após o seu falecimento), o novo organista – Lucindo Pereira dos Passos – pedia "que se cuidasse em providenciar a respeito do órgão desta Sé, a fim de que se evitasse o contágio da moléstia ética, de que tinha acabado de viver seu último proprietário o padre João de Deus Castro" (AEAM apud Castagna, 2012, p. 14). A doença que vitimou João de Deus de Castro Lobo foi indicada na ata da referida sessão capitular como "éthica", palavra que naquele período era associada tanto à sífilis quanto à tuberculose, em função da alta frequência de desenvolvimento da segunda como decorrência da primeira.[11] Vamos deixar João de Deus de Castro Lobo (e sua incrível história) como o representante daqueles anônimos dos quais não existem registros, e de todos os outros que ainda poderiam ser citados, por exemplo: Jerônimo de Sousa (1721-1826), Antônio dos Santos Cunha (1775c.-1822c.), Gabriel Fernandes da Trindade (1799-1854), Francisco Valle (1869-1906). Gabriel Fernandes foi autor dos primorosos Duetos Concertantes para violinos, e autor de modinhas que começavam a estar em voga em meados do século XIX, coincidindo com os primórdios da impressão de partituras no Rio de Janeiro, em 1834.[12]

As bandas de música, por sua história e presença, merecem destaque.[13] Minas Gerais é o estado brasileiro no qual se concentra um dos

---

[11] O dicionário Houaiss registra "*héctica*: estado febril prolongado em que ocorrem grandes oscilações de temperatura, e que se acompanha de emagrecimento e caquexia, levando ao depauperamento progressivo do organismo. Tuberculose pulmonar.".

[12] A coleção denominada Patrimônio Arquivístico Musical Mineiro (PAMM), iniciada em 2006 e concluída com a publicação do sexto volume em 2011 (coordenação de Paulo Castagna), é um formidável esforço de musicólogos, historiadores, pesquisadores e do estado de Minas Gerais para preservar e disponibilizar o acervo desses citados compositores mineiros. Cada volume dedicado a um deles traz não só explicações metodológicas, biográficas e musicológicas, mas o fac-símile das obras e as partituras completas e um CD-ROM com as partituras acessíveis a qualquer músico que se interesse em interpretá-las.

[13] Ver Gomes (2010) e Binder (2006).

maiores números de bandas em pleno funcionamento. São um registro vivo de nossas raízes culturais, e estão presentes em distintas festividades e em cada comunidade, expressando sentimentos nos quais se entrecruzam o erudito, o popular, o nacional e o religioso. Qualquer que seja o repertório adotado, a maioria das bandas não deixa de prestigiar as obras compostas pelos músicos locais, do passado ou do presente, que exprimem aspectos singulares do imaginário sociocultural de suas comunidades. O pesquisador Curt Lange relata que não foi nos acervos das igrejas, como seria previsível, que encontrou as partituras que coletou e disponibilizou, mas em posse de pessoas residentes nas pequenas cidades e distritos, herdeiras dos integrantes e mestres de banda. Em Mariana, segundo Vitor Gomes (2010), existem, atualmente, oito corporações musicais em pleno funcionamento:

> A atuação desses grupos revela um fenômeno cultural onde estão presentes o simbólico, o utópico, o imaginário, articulando distintas relações sociais, além de cumprirem a função de preservação do patrimônio cultural e artístico. Além disso, mantêm paralelamente corais e escolas livres de música com o objetivo de aprimoramento de seus integrantes e formação de futuros quadros. Trata-se de um notável exemplo de educação musical, formando e profissionalizando jovens e adultos.

Não menos importante que a de músico, era a atividade de copista. Um dos mais representativos copistas musicais, cujas cópias se disseminaram bastante pela Arquidiocese de Mariana, foi Bruno Pereira dos Santos, batizado em Catas Altas do Mato Dentro em 21 de outubro de 1797 e falecido na mesma vila em data provavelmente não muito distante de 1850. Na "Lista de habitantes e delimitação geográfica da freguesia de Catas Altas em 1822", Bruno aparece casado com Francisca Vieira, ambos "pardos" e livres, ele "alfaiate", com 24 anos de idade, e ela "fiandeira", com 37 anos. Isso revela que, tanto para Bruno quanto para muitos outros músicos mineiros do século XIX, a atividade musical não era a única nem muitas vezes a principal.[14]

[14] Conferir postagem do Museu da Música de Mariana de 21 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/MuseuDaMusicaDeMariana/posts/983491308375892:0>. Acesso em: 9 ago. 2018.

As primeiras décadas do século XIX marcaram também o início do interesse pela música de câmara e pelo piano, ainda que em pequena escala, além da difusão da dança, da música vocal de salão e da ópera. O período intermediário entre a abdicação de Pedro I e o início do governo de Pedro II marcou, no Brasil, uma fase de instabilidade política e econômica e, portanto, de grandes dificuldades para a execução e composição de música orquestral no teatro e na igreja. Como consequência, a música doméstica – basicamente constituída de canções acompanhadas ao piano ou ao violão – recebeu considerável incremento com o surgimento de novos compositores. Em 1850, restabeleceu-se a prática regular de música para o teatro, e a música religiosa entrou em acentuada decadência.[15] A publicação de partituras em revistas literárias *(Revista da Semana, O Malho)*, cujos gêneros mais frequentes eram polcas, maxixes, schottische, valsas, fez com que houvesse uma maior circulação de nomes de compositores e de gêneros. Música erudita ou popular? Deixando as grandes discussões e os grandes autores que sustentam esse debate, é Machado de Assis, com sua verve peculiar, no conto *Um Homem Célebre*, que nos diverte e nos ajuda a enfrentar esse tema (Assis, 2008; Wisnik, 2004).

A música como que costurou, e algumas vezes remendou, as atividades artísticas na Província de Minas Gerais. Mesmo que as datas comemorativas não se referissem exatamente a acontecimentos da Província, aqui eram festejadas com música e fogos. Os *Te Deum* eram bastante comuns, encomendados pelas Câmaras e Senados, ou por iniciativa da própria Igreja. Esse nome vem de suas palavras iniciais, *Te Deum laudamus*, "A vós, ó Deus, louvamos". No Livro da Fábrica da Catedral,[16] há alguns *Te Deum* registrados entre 1749 e 1868. Sem querer ser anacrônica – e talvez já sendo –, nenhum Te Deum causa mais espanto que aquele que foi encomendado, em 1792, pelo Senado da Câmara de Ouro Preto: "A vós louvamos, ó Deus", pelo malogro da Inconfidência, a ser celebrado na Matriz do Pilar, Auto de Arrematação da Música para a função do Te Deum Laudamus *que no presente ano*

[15] Confira Castagna (2018).
[16] Entidade que subvencionava as necessidades do culto divino público, cuidando da administração e da guarda de bens patrimoniais do templo.

se há de fazer pelo feliz sucesso de se achar desvanecida a pretendida conjuração nesta Capitania. Segundo Rezende (1989), a chegada da cabeça de Tiradentes a Vila Rica foi comemorada às expensas da Câmara com três noites de luminárias e festejos públicos. A arrematação foi feita pelo lance menor de 18 oitavas de ouro pelo rabequista Manoel Pereyra de Oliveira, que reuniu dez instrumentistas e três vozes: rabecas, rabecões, flautas e clarins (estes executados por Marcos Coelho pai e filho, exímios instrumentistas e compositores).

Teatro, rituais e festejos

Das festas cívicas se ocupou Carla Chamon em seu excelente trabalho *Festejos Imperiais: Festas Cívicas em Minas Gerais (1815-1885)*. Sobre os relatos e fontes com base nos quais elaborou seu trabalho, comenta que tanto quanto a própria festa, os relatos tinham uma função educadora:

> Esses relatos eram parte das estratégias políticas em jogo naquele momento. Se eles nos revelam intenções políticas, eles próprios possuíam a sua intencionalidade. Uma delas era a de querer ser um veículo de civilização e de apego às coisas públicas. Os relatos das festas, principalmente os encontrados nos jornais, se diziam "prova do avanço do espírito público nos povoados e de exemplo para os demais", "do desenvolvimento do patriotismo" e do "amor pela pátria". Desejando que os festejos cívicos celebrados não ficassem "sepultados no escuro silêncio" os autores dos relatos narravam as festas como uma forma de educar e de registrar o exemplo que os povoados mineiros deviam tomar para si. Exemplo a ser seguido, por isso tão insistentemente relatado. (Chamon, 2002, p. 23-24).

Mas, além das festas cívicas, havia ainda as religiosas e as fúnebres (Melo, 2013). A encomendação das almas era, e é, um ritual que, além de religioso, tornou-se folclórico. É de origem portuguesa e aqui foi baseado na música de Manoel Dias de Oliveira, composta em 1809.

> O ritual é acompanhado por matracas e por músicas cantadas em latim, de preferência altas horas da madrugada, em frente aos cemitérios das igrejas barrocas e nas encruzilhadas mal iluminadas da cidade: assim é a cerimônia da Encomendação das Almas, realizada na Quaresma e durante a Semana Santa, na histórica cidade de São João del-Rei. (Rezende, 1989, p. 353-354).

Mas a espetacularização cívica, digamos assim, dos sons e das palavras começou na segunda metade do século XVIII, quando surgiram as Casas de Ópera. Após a Independência, algumas medidas foram tomadas com a intenção de se manter a arte teatral. Em 20 de junho de 1856, com a Lei 791, o presidente da Província autorizou uma subvenção por um ano para uma companhia teatral que teria o dever de apresentar na capital mineira dois espetáculos por mês (em fase de elaboração).[17] Em 1811, talvez em comemoração ao centenário da vila, foram apresentadas peças de teatro importantes na Europa, como *Escola de Maridos* (de Molière) e *Inês de Castro*. O teatro de Sabará, em estilo elisabetano, foi inaugurado a 2 de julho de 1819, com 47 camarotes e com os dramas *Zelo d'Amor* e *Maria Tereza Imperatriz*, que comemorou o nascimento da Infanta Maria da Glória. Recebeu em 1831 o Imperador Pedro I, e em 1881, o Imperador Pedro II. Em São João del-Rei, entre 1782 – data da construção da Casa da Ópera – e 1893 – data da construção do Teatro Municipal, foram erguidos um total de oito teatros. Destes, apenas o Teatro Municipal ainda existe. A comédia em um ato, *Um mestre de música*, do professor Antônio Rodrigues de Mello, foi a primeira peça teatral escrita por um autor são-joanense encenada na cidade, estreando no dia 12 de novembro de 1879 com a direção de Modesto de Paiva e Christino Braziel. Fazendo o teatro entrar no jogo de discursos sobre o lugar a ser escolhido para a nova capital da Província, Modesto de Paiva escreveu a peça para teatro de revista *A Mudança da Capital,* que estreou no dia 26 de agosto de 1893, mostrando os interesses das cidades envolvidas: São João del-Rei (Várzea do Marçal), Belo Horizonte, Juiz de Fora, Ouro Preto, Barbacena e Vale do Paraúna.

[17] Agradeço ao autor, Cláudio José Guilarduci, pela cessão do material ainda não publicado (relatório de atividades intitulado *Os edifícios teatrais da cidade de São João del-Rei (1782 – 1893): uma análise do espaço urbano*).

Literatura

Falamos acima do chamado *Te Deum* da degola, que nos permite evocar o conto do escritor nascido em Ouro Preto, Bernardo Guimarães, *A Cabeça de Tiradentes*. Em uma conversa com senhoras, estas pedem ao narrador que lhes conte uma história e o narrador aquiesce:

> E, pois, vou contar-vos a história de uma caveira memorável. Não se arrepiem minhas senhoras; não é história de almas do outro mundo, de trasgos, nem de duendes. É uma simples tradição nacional, ainda bem recente, e da nossa própria terra. Essa história eu a poderia intitular: *História de uma cabeça histórica*. Era pelos fins do século passado; em 178. (Guimarães, 2018).[18]

A história continua trazendo personagens, cenas históricas e comentários acerca deste *sinistro padrão da mais brutal e feroz tirania ali hasteado*.

Não houve muitos nomes expressivos na literatura em Minas Gerais no século XIX. A literatura de importância estava no Rio de Janeiro, na sua ânsia de imitar a Europa. No entanto, Bernardo Guimarães (5 de agosto de 1825, Ouro Preto-10 de março de 1884, Ouro Preto), apesar de não ter caído no gosto da Corte, que o considerava regionalista, é um autor importante. Segundo Alfredo Bosi (1983), no primeiro romance de Bernardo Guimarães, *O ermitão do Muquém*, era o amor ao documento bruto que se pretendia transmitir. Não podemos esquecer que o romance que inspirou a global e globalizada novela *A escrava Isaura* é de sua autoria, que em *O seminarista* há um ousado protesto contra o voto de castidade, e que *O Elixir do Pajé*, com poesia de conteúdo erótico e satírico, publicado clandestinamente (1875), foi passado de mão em mão durante muitos anos e destinado apenas aos cavalheiros que disfarçavam dos olhares familiares seu gosto pela libidinagem.[19]

---

[18] Este excerto foi retirado de uma reprodução *on-line*, sem paginação, do conto de Guimarães. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sitedobg/Home/romances-contos/a-cabeca-de-tirad>. Acesso em: 9 ago. 2018.

[19] *O Elixir do Pajé* foi tema do filme dirigido por Helvécio Ratton, com Paulo César Pereio. Conferir Zica (2011).

Da família Guimarães, cujo talento literário foi-se propagando sem que nenhum se igualasse ao primeiro, temos Afonso Henriques da Costa Guimarães, Afonso, como o chamava sua prima e noiva Constança, filha de Bernardo (Bosi, 1983). Alphonsus de Guimaraens, como quis ser chamado como poeta (Ouro Preto 1870-Mariana 1921), sobrinho-neto de Bernardo, é representante do simbolismo. Sua poesia é mística, triste, e a morte e o amor impossível rondam seus versos. Quando Constança morreu, aos 17 anos, ele foi tomado de muito desespero e o poema *Hão de chorar por ela os cinamomos* retrata bem esse momento.

Podemos lembrar ainda Joaquim Felício dos Santos (Diamantina 1828-1895), que fez sua formação em Direito em São Paulo e também foi autor de um romance indigenista, "*Acayaca 1729*", publicado no Rio de Janeiro em 1866. De importância histórica é seu romance *Memórias do Distrito Diamantino*, lançado em 1868. Já Afonso Arinos de Melo Franco (Paracatu 1868-Barcelona 1916) é considerado por Alfredo Bosi (1983) o primeiro escritor regionalista de real importância. *Pelo Sertão* é a obra em que retrata, muitas vezes de forma pedante e preciosista, histórias do sertão mineiro descrevendo a paisagem, os tipos, pintando-lhes os hábitos, os abusos, o fundo moral ao mesmo tempo ingênuo e violento.

Ainda que não conste dos manuais de história da literatura brasileira, há uma mulher entre os escritores da Província: Beatriz Francisca de Assis Brandão, nascida em Ouro Preto em 1779 e falecida no Rio de Janeiro em 1868. Dado biográfico de sua vida pessoal que chama a atenção é o de ter-se casado em 1813, mas ter requerido o divórcio em 1832, o que lhe valeu um processo que durou sete anos. Era uma mulher educada e gozou de prestígio e influência. Pertenceu à Sociedade Promotora da Instrução Pública de Ouro Preto e é patrona da cadeira 38 da Academia Mineira de Letras: era poetisa, musicista, educadora e tradutora (Duarte, 2010; Pereira, 2004).

Fotografia e fotógrafos

A técnica da fotografia, inventada no século XIX, rapidamente chegou ao Império brasileiro. As primeiras experiências fotoquími-

cas realizadas no Brasil foram na Vila de São Carlos (Campinas), por Antoine Hercule Romuald Florence, mas ninguém mais, naquele momento, foi tão entusiasta quanto o Imperador D. Pedro II. No Anexo I do dicionário realizado por Boris Kossoy (2002, p. 333-373) há um mapeamento preliminar da atividade fotográfica no Brasil de 1833 a 1910 de grande valor metodológico. Na Província de Minas Gerais estão registradas as atividades de aproximadamente 52 fotógrafos que aqui exerceram essa atividade – não necessariamente mineiros. Há uma grande movimentação deles por toda a província. Por exemplo: Bartolomeu Luiz Calcagno estava em Ouro Preto 1873 e em Uberaba 1881**.** Foi durante certo tempo associado a Fernandes, realizou vistas a várias cidades e vilas do interior da província, como Abadia, Uberaba, Monte Alegre, Patrocínio, Bom Despacho etc. Em 1873, encontrava-se estabelecido em Ouro Preto (Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Gerais, 1873, p. 416 apud Kossoy, 2002, p. 95), três anos depois ainda estava por lá, e mais tarde foi para Uberaba, onde criou a Photographia Central com Fernandes (Correio Uberabense, 1881, p. 4 apud Kossoy, 2002, p. 95). Apresentou seus trabalhos na Exposição de História do Brasil, em 1881 (Catálogo da Exposição da História do Brasil, 1881, p. 1455, 1491, 1508 apud Kossoy, 2002, p. 95). Um outro exemplo, Guilherme Liebenau, atuou em Ouro Preto, na rua Nova 22, de 1879 a 1881. Fez anúncios da Photographia Allemã publicados em periódicos de Ouro Preto entre 1879 e 1890. Foi um ótimo paisagista, conforme atestam as vistas dessa localidade – incluindo a casa do célebre poeta neoclássico e integrante da Conjuração Mineira, Cláudio Manuel da Costa – e da cidade de Mariana – algumas das quais panorâmicas – conservadas no arquivo do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural e na Coleção Thereza Christina Maria, da Biblioteca Nacional, ambos situados na cidade do Rio de Janeiro. Anúncios da Photographia Allemã foram publicados em periódicos de Ouro Preto entre 1879 e 1890. As vistas de Ouro Preto e de Mariana constam do Catálogo da Exposição de História do Brasil, 1881-1882.[20]

---

[20] Disponível em: <http://www.catalogodasartes.com.br/Detalhar_Biografia_Artista.asp?idArtistaBiografia=2709>. Acesso em: 9 ago. 2018.

A PINTURA MODERNA NO FINAL DO SÉCULO XIX

A partir do último quartel do século XIX, a história da arte brasileira passa a registrar um movimento significativo de artistas, naturais de diversas províncias, os quais, após terem cumprido sua formação em centros artísticos mais desenvolvidos – principalmente na Academia Imperial das Bellas Artes do Rio de Janeiro, e, em muitos casos, complementadas em estágios na Europa –, retornaram às terras de origem, para ali construírem suas trajetórias profissionais.

Figura 2 – Honório Esteves (1860-1933): Alto da Cruz, Ouro Preto, 1894. Óleo sobre madeira, 13 x 21 cm

Fonte: Os autores.

Considerando as limitações econômicas e socioculturais verificadas na província de Minas Gerais e as condicionantes pessoais que influíram em cada uma das carreiras artísticas, podem ser citados os nomes dos pintores Honorio Esteves (1860-1933), em Ouro Preto; Hyppolito Caron (1862-1892), em Juiz de Fora; e Alberto Delpino (1864-1942),

atuante em Barbacena. Entre eles, há o traço comum de terem efetuado os estudos de Belas Artes na Academia Imperial, no Rio de Janeiro, no correr do último decênio do regime monárquico. Caron, aluno e participante do grupo formado pelo paisagista alemão Johann George Grimm, teve oportunidade de aprimorar seus estudos na França. Honorio e Delpino integraram, mais exatamente, a última geração formada na Academia, no período de 1884 a 1889, quando se tornaram colegas em algumas aulas. Em comum aos três pintores, deve-se ainda assinalar, sobretudo, a influência que exerceram no processo de modernização das artes em Minas Gerais.

O pintor e professor Honório Esteves do Sacramento nasceu em 1860, no pequeno povoado do Leite,[21] região de Cachoeira do Campo. Somente aos 23 anos de idade, em fevereiro de 1884, na condição de beneficiário de uma pensão de estudos oferecida pela Província de Minas, ingressou oficialmente na Academia Imperial das Bellas Artes do Rio de Janeiro. Concernente ao período de formação na Academia Imperial, encontra-se uma produção significativa de pinturas. Sobressaem, principalmente, os retratos a óleo, trabalhos nos quais, ao lado do aprimoramento técnico adquirido, fica evidenciada a forte tendência do artista para a prática do gênero. A resolução posterior de retornar a Ouro Preto em 1890, uma vez ultimados os cursos, influenciará de forma decisiva o percurso de Honorio Esteves. Por um lado, ao optar por se estabelecer em certo isolamento geográfico, distante do principal centro artístico do país, o pintor se depara com a realidade de ver reduzidas as chances de, eventualmente, conseguir aperfeiçoar seus estudos em academias europeias – meta alcançada por alguns dos seus colegas, dentre os quais João Baptista da Costa, Fiuza Guimarães e Elyseu Visconti. Por outro lado, diante da realidade de ter que construir o próprio caminho no restrito ambiente artístico provinciano, Honório assume o encargo de buscar, de forma obstinada, meios suficientes para delinear uma carreira profissional expressiva. Por fim, cumpre com êxito sua trajetória e termina por elevar a arte mineira a um patamar de qualidade ainda não alcançado no século XIX. A substanciar a assertiva está o fato de o

[21] Hoje, Santo Antônio do Leite, distrito de Ouro Preto.

artista ter franqueado ao público, logo no correr dos primeiros anos que se seguiram ao seu regresso, o ateliê de pintura de retrato a óleo localizado na rua do Tiradentes, 28 – um dos principais logradouros da então capital. A partir desse momento, imprimindo um cunho decididamente profissional à sua carreira, Honório consagra sua atenção à execução de um número significativo de *portraits*, tendo como modelos algumas proeminentes figuras da política mineira e pessoas da sociedade ouro-pretana. Além de retratista, Honório se torna, no curso dos anos 1890, um reconhecido pintor de paisagem, elegendo como principais motivos a arquitetura urbana de Ouro Preto, seus arrabaldes e outras regiões mineiras.

Ao lado das exposições individuais que promove, tem-se também a participação do artista em algumas mostras coletivas importantes no âmbito nacional e internacional. Uma delas é a exposição de arte realizada no Palacete Steckel, em Belo Horizonte, em 1901, a primeira mostra coletiva realizada na nova capital mineira, organizada por iniciativa do pintor e decorador Frederico Steckel.

Em 1904, ao lado dos pintores Alberto Delpino e Frederico Steckel, integra a representação de Minas Gerais na Exposição Universal de Saint Louis de 1904, nos Estados Unidos. Os três artistas, em conjunto, efetuaram o envio de 67 obras, entre óleos, aquarelas e desenhos – sem dúvida, um dos momentos de afirmação da arte mineira. Pela primeira vez o estado de Minas Gerais experimentava reunir obras de arte com o objetivo determinado de divulgar características e qualidades regionais em uma mostra internacional.

Em 1908, após exposições preliminares realizadas em Ouro Preto, em agosto, e em Belo Horizonte, em setembro, Honorio Esteves integra a representação do estado de Minas Gerais na Exposição Nacional de 1908, no Rio de Janeiro, para a qual envia, entre outros trabalhos, *Casa de reunião dos Inconfidentes (quadro pintado com tintas de Ouro Preto).*

A partir do seu retorno a Ouro Preto, nos idos de 1890, Honorio Esteves passou a integrar uma sociedade na qual as lideranças republicanas, então recentemente alçadas ao poder, se esmeravam em promover, tendo por base a capital mineira, uma nova pauta de conceitos

políticos, sociais e culturais. Contudo, para boa parte da população da cidade colonial, terá sido aquele um momento de impasse e contradição; de confronto entre os ideais de progresso e o sentimento arraigado da tradição; um tempo, enfim, no qual a realidade se apresentaria de forma ainda mais aguda diante da iminente perda da condição de sede do governo proposta pela classe dirigente – o que irá se concretizar, efetivamente, em 12 de dezembro de 1897, com a inauguração da nova capital de Minas, construída no arraial de Bello Horizonte.

Sem que se tenha engajado em qualquer tendência específica, Honorio Esteves assume, contudo, em processo natural e contínuo, posição de destaque na comunidade ouro-pretana, por suas atuações como pintor, educador, professor de desenho, fotógrafo, inventor e, por anos seguidos, como o principal defensor do patrimônio artístico e histórico da cidade colonial. Protagonizando ações pioneiras no âmbito do estado, o artista, então recém-formado pela Academia Imperial, movido pela consciência do real significado das artes na história de Minas, conhecimento alicerçado com clareza por meio de estudos que empreendera, propõe a urgência da prática sistemática de conservação do patrimônio arquitetônico setecentista e uma postura cidadã de respeito ao bem comum.

Tornou-se também fotógrafo e editou, em 1903, séries de cartões postais focalizando a paisagem urbana de Ouro Preto. Praticou ocasionalmente a gravura em metal e, de forma frequente, a aquarela. Elaborou inúmeros projetos voltados para seus inventos, muitas vezes construídos na sua própria oficina, tendo-se como melhor exemplo o aparelho *Alphabeto Chromatico*, laureado com a medalha de bronze na Exposição Universal de Saint Louis em 1904.

Por todos esses aspectos, considerando a dimensão cultural que alcançou a obra de Honorio Esteves, é justo atribuir-lhe uma importância fundadora no desenvolvimento das artes de Minas Gerais.

Hyppolito Caron

Um olhar lançado sobre o conjunto da obra do paisagista Hyppolito Boaventura Caron remeterá o observador, irremediavel-

mente, a uma reflexão que conjuga a extrema qualidade encontrada em sua pintura e o curtíssimo período da sua vida produtiva, cerca de doze anos, de 1880 a 1892, quando o artista faleceu.

Hyppolito Caron nasceu em Resende, província do Rio de Janeiro, em 1862, e, ainda na juventude, transferiu-se para Juiz de Fora na companhia da família, onde cumpriu formação escolar regular. Em fevereiro de 1880, contando 18 anos incompletos, já se encontra na Corte para dar início aos estudos de pintura na Academia Imperial das Bellas Artes. A partir de 1882, passa a receber lições do pintor alemão Georg Grimm. O estudante empreende então uma trajetória curricular exemplar, formalizada pela conquista de premiações significativas.

Os passos seguintes serão dados sem hesitação. Tendo o professor Georg Grimm se desligado da Academia Imperial e se estabelecido em Niterói, em junho de 1884, logo se constitui ali um grupo informal integrado por alunos que igualmente se retiraram das classes da Academia: Caron, Vazquez, Francisco Ribeiro, Antonio Parreiras e França Junior. Em conformidade com os conceitos artísticos de Grimm, todos os ensinamentos técnicos e preceitos estéticos eram transmitidos em sessões ao ar livre, no percurso natural das praias e nos arredores da singular orla de Niterói. Uma vez desfeito o grupo de Niterói, Caron voltará a residir por um tempo em Juiz de Fora, antes de embarcar para estudos na França em 27 de abril de 1885, na companhia de Vazquez, contando particularmente com subvenção da família e de pessoas a ele relacionadas.

Em Paris, tornam-se alunos do consagrado pintor francês Hector Charles Hanoteau. A temporada europeia se estende por três anos e meio. A 4 de novembro de 1888, Caron retorna ao Brasil e, já no dia 28 do mesmo mês, organiza uma exposição na Casa L. de Wilde. Após permanência no Rio de Janeiro, Caron decide por se radicar definitivamente em Juiz de Fora.

Nos anos que se seguem, os dois últimos de sua existência, Caron imprime um cunho decididamente profissional à sua produção, desdobrando-se em muitas atividades em Juiz de Fora. Recebe encomendas de retratos; leciona desenho e envolve-se com a organização do Lyceu de Artes e Officios e do Centro Philotechnico Mineiro; pinta a paisagem

de Juiz de Fora; expõe repetidas vezes na sede do jornal *O Pharol*; executa trabalhos decorativos; enfim, participa ativamente das iniciativas educacionais e sociais da cidade. Nesse momento, exatamente quando Hyppolito Caron inicia o desdobramento da carreira profissional em Minas Gerais e intensifica uma produção de qualidade segura, vê-se irremediavelmente acometido pelas manifestações de uma doença infecciosa, sendo levado a óbito em curto espaço de tempo, a 15 de maio de 1892.

Alberto Delpino

Alberto André Feijó Delpino nasceu em 1864, em Porto das Flores, localidade próxima à divisa das províncias de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Recebeu formação regular no Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro, e logo ingressou na Academia Imperial das Belas Artes. Concluídos os estudos na Academia, transferiu-se para Barbacena, Minas Gerais, onde, em 1891, tornou-se professor de Desenho do Internato do Gymnasio Mineiro. Em 1894, foi nomeado titular da cadeira de Desenho na Escola Normal de Barbacena e, mais tarde, em 1899, se fez também professor do Collegio de Santa Cruz, de ensino primário e secundário. Ao lado do magistério, seguiu continuamente o trabalho de pintura, manifestando especial apreço pelos assuntos da cultura regional de Minas e pelo registro da sua paisagem, uma abordagem bem próxima ao que produzia Honorio Esteves em Ouro Preto. Alguns aspectos, porém, percebem-se muito próprios em sua dedicação às artes: a prática constante do desenho, o gosto pela caricatura – tendências observadas desde os tempos de formação na Academia – e seu grande interesse em atuar na imprensa, o que favoreceu uma colaboração numerosa em periódicos locais e nacionais, podendo-se citar o caso particular da revista *O Mensal*, criada e dirigida por ele em sociedade com Leon Renault, em janeiro de 1897, em Barbacena.

Alberto Delpino esteve presente com assiduidade nas edições anuais das Exposições Gerais de Bellas Artes do Rio de Janeiro, somando um total surpreendente de trinta participações, desde 1890 até 1933. Em 1896, expôs cinco obras na Exposição Geral do Rio de Janeiro, den-

tre as quais, *O Tropeiro (assumpto mineiro)*. Em 1907, ao exibir duas pequenas paisagens e a tela *Saudosa Marília*, conquistou a menção honrosa de 1º grau.

Alberto Delpino teve participação expressiva na Exposição Universal de Saint Louis, nos Estados Unidos, em 1904, ao lado de Honório Esteves e Frederico Steckel, pintores representantes do estado de Minas Gerais. Tendo feito o envio de 18 obras, recebeu a medalha de bronze pelo óleo *Anoitecer na fazenda*.

Em setembro de 1910, participa da Exposição Internacional de Bellas Artes em Santiago, evento comemorativo do centenário da independência do Chile, quando se promoveu a inauguração do Palacio de Bellas Artes, o sóbrio prédio do Museo Nacional de Bellas Artes. O pintor mineiro efetuou o envio dos quadros seguintes, sobressaindo aqueles de assuntos regionais: *Volta da Colheita (fazenda da Bandeira, em Barbacena); Retrato do Maestro Manoel Joaquim de Macedo; Caricia; Chuva na Serra; Arco-íris (Lagoa Santa)*. Em 1911, participa de outro certame importante, a Exposição Internacional de Turim, na Itália, enviando cinco telas, dentre elas, *Candieiro* e *Berço da Inconfidencia*.

Em 1929, tendo cumprido integralmente uma longa trajetória profissional, exercida em constante atenção às questões das belas artes e do ensino, Alberto Delpino, já então aposentado, deixa a cidade de Barbacena e se transfere com sua família para Belo Horizonte. Uma vida muito simples passa a viver na capital mineira, no curso dos anos trinta, vindo a falecer a 15 de março de 1942.

* * *

Em defesa do patrimônio artístico de Ouro Preto, Honório Esteves escreveu alguns artigos na imprensa, publicados a partir de 1894, tornado pública sua opinião sobre a necessidade de se respeitar o trabalho de artistas do passado.[22] Na mesma época, o pintor Emilio Rouède, "exilado" na capital mineira desde final de 1893, propagava a importância da preservação e a não interferência nas obras de arte das

---

[22] Para ler a íntegra dos artigos publicados por Honório Esteves, ver Giannetti (2015).

igrejas. Devemos ter claro que a preservação da arte do século XVIII foi possível porque houve mobilização por parte dos dois artistas. Poucos anos mais tarde, com a efetiva mudança da sede do governo estadual, a 12 de dezembro de 1897, Ouro Preto sofreria a dura realidade do esvaziamento populacional e de certa estagnação econômica, tendo em vista a forçosa transferência de órgãos públicos, funcionários, entidades e escritórios para a nova capital. Agravou-se a situação, restou o descuido geral. Ano após ano é preciso que alguém denuncie o estado de conservação das artes de Minas Gerais, para salvá-las da ação do tempo e de outros destruidores.

Em um assunto sem bordas, como as artes, falar em conclusão é sempre uma imprudência. No entanto, o título que escolhemos para este texto nos obriga a dar mais uma volta e dizer que as coisas lindas estão sempre em perigo, correndo o risco de serem findas.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962.

ASSIS, Machado de. *Várias histórias*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

BINDER, Fernando Pereira. *Bandas militares no Brasil*: difusão e organização entre 1808-1889. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1983.

CAMPOS, Adalgisa Arantes (Org.). *Capela de São José dos Homens Pardos em Ouro Preto*: história, arte e restauração. Belo Horizonte: C/Arte, 2015.

CASTAGNA, Paulo. *Introdução ao estudo da música (erudita) no Brasil*. Disponível em: <http://www.academia.edu/4874304/Apostila_do_curso_Hist%C3%B3ria_da_M%C3%BAsica_Brasileira_Instituto_de_Artes_da_UNESP_1_INTRODU%C3%87%C3%83O_AO_ESTUDO_DA_M%C3%9ASICA_ERUDITA_NO_BRASIL>. Acesso em: 20 ago. 2018. Apostila.

CASTAGNA, Paulo. Produção musical e atuação profissional de João de Deus de Castro Lobo (1794-1832): do desaparecimento de seus autógrafos à transmissão de suas músicas pelas redes sociais. *Opus:* Revista Eletrônica da ANPPOM, v. 18, n. 1, p. 9-40, jun. 2012.

LIBENEAU, Guilherme. Catálogo das Artes. Disponível em: <http://www.catalogodasartes.com.br/Detalhar_Biografia_Artista.asp?idArtistaBiografia=2709>. Acesso em: 9 ago. 2018.

CHAMON, Carla Simone. *Festejos imperiais*: festas cívicas em Minas Gerais (1815-1885). Bragança Paulista: Edusf, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

DUARTE, Constância Lima. *Dicionário biobliográfico de escritores mineiros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONSECA, Renato. Minas na vanguarda dos órgãos musicais barrocos. *Jornal Hoje em Dia*, 30 mar. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aY_fr99ejAc>. Acesso em: 9 ago. 2018.

GIANNETTI, Ricardo. Em defesa do patrimônio artístico de Ouro Preto: lembrando as ações do pintor Honório Esteves. In: GIANNETTI, Ricardo. *Ensaios para uma história da arte de Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 61-85.

GOMES, Vitor Sérgio. *As bandas de música de Mariana*: uma abordagem histórica, social e musical. Ouro Preto, 2010. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica orientada pelo Prof. Dr. Cesar Maia Buscacio. Não publicado.

GUILARDUCI, Cláudio José. *Os edifícios teatrais da cidade de São João del-Rei (1782 – 1893)*: uma análise do espaço urbano. 2011. Relatório de atividades, com supervisão da Profa. Dra. Evelyn Furquim Werneck Lima. Não publicado.

GUIMARÃES, Bernardo. *A cabeça de Tiradentes*. Disponível em: <https://sites.google.com/site/sitedobg/Home/romances-contos/a-cabeca-de-tirad>. Acesso em: 9 ago. 2018.

GUIMARÃES, Maria Inês; CASTAGNA, Paulo (Coord.). *José Joaquim Emerico Lobo de* Mesquita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura, 2008.

KOSSOY, Boris. *Dicionário histórico-fotográfico brasileiro*: Fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil. (1833-1910). São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002.

LANGE, Francisco Curt. *A música na Villa Real de Sabará*.

MELO, Edésio de Lara. *Marchas fúnebres*: tradição musical na microrregião de São João del-Rei (1870-1960). 2013. 327 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9DTJWT>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MUSEU DA MÚSICA DE MARIANA. *O que é uma trompa natural?* 28 set. 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/MuseuDaMusicaDeMariana/photos/a.350367231688306.82044.343728029018893/962522237139466/?type=3&theater>. Acesso em: 9 ago. 2018.

PEDRO SEGUNDO, D. Diário da viagem do Imperador a Minas (1881). In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Anuário do Museu Imperial*. Petrópolis: Museu Imperial, 1957. v. XVIII.

PEREIRA, Claudia Dias Costa. *Beatriz Brandão*: uma poetisa brasileira do século XIX. 2004. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PRECIOSO. Daniel. *Terceiros de cor:* pardos e crioulos em ordens terceiras e arquiconfrarias (Minas Gerais 1760-1808). 2014. 338 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto

de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1639.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

REZENDE, M. Conceição. *A música na história de Minas Colonial*. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, 1989.

SAMPAIO, Antonio Borges. A música em Uberaba. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 691-699, jul./dez. 1902.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave*: um vocabulário de cultura e sociedade. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo. 2007.

WISNIK, José Miguel. Machado Maxixe: O caso Pestana. In: WISNIK, José Miguel. *Sem receita*: ensaios e canções. São Paulo: Publifolha, 2004.

ZICA, Matheus da Cruz e. *Diversificação dos modos de ser masculino e estatização da violência masculina na escrita literária e jornalística de Bernardo Guimarães (1869-1872)*. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8N6GAC>. Acesso em: 20 ago. 2018.

A educação no espaço público: *as pedagogias das associações cívico-literárias mineiras*

Marcilaine Soares Inácio[1]
Luciano Mendes Faria Filho[2]

O período regencial durante muito tempo foi representado na historiografia como um momento turbulento e instável, marcado pelo caos, pela desordem, pela anarquia, dentre outros adjetivos que guardam uma relação de sinonímia com os citados. Atualmente, o interesse por essa fase da história do Brasil tem crescido e os trabalhos demonstram, ao contrário do que se pensava, que as Regências não podem ser definidas como um momento de indefinição e instabilidade política. Os anos decorridos entre a abdicação de D. Pedro I e a declaração da maioridade de D. Pedro II têm sido considerados como um momento crucial da construção do Estado brasileiro, caracterizado por intensos debates/embates entre os diver-

[1] Mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Sua experiência de pesquisa em Educação concentra-se nos seguintes temas: processo de escolarização, métodos de ensino, história da alfabetização, educação e política, relação família e escola, formação de professores para a educação infantil.

[2] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação, principalmente nos seguintes temas: história da educação; história da infância; cultura escolar; história da escolarização; intelectuais e educação no Brasil; pensamento social brasileiro e educação.

sos projetos[3] de construção do Estado e por lutas pela participação nas decisões políticas.

Nessa fase de debates/embates, os liberais moderados, os liberais exaltados e os conservadores esgrimiram-se na disputa pelo poder, que não raras vezes comportou atos de violência física. Contudo, o que demarca bem essa fase é a luta simbólica em que cada grupo buscou tornar hegemônico seu projeto de Brasil. Tal luta não constituía uma novidade do período, ela vinha se desenrolando desde que o Brasil rompera os laços com Portugal. Das lutas travadas entre as décadas de 1820 e 1830, os liberais moderados saíram vencedores e assumiram o poder após a saída do nosso primeiro imperador.

Não é sem razão que os primeiros anos do período regencial são conhecidos como a fase liberal das Regências. Está amplamente demonstrado pela historiografia que os anos compreendidos entre a abdicação de D. Pedro I e o ano de 1837 caracterizam-se pela hegemonia do liberalismo moderado (Carvalho, 1999; Silva, 2002; Morel, 2003; Jancsó, 2003; Castro, 2004; Dolhnikoff, 2003). Um dos maiores desafios dos adeptos desse posicionamento político foi fortalecer as instituições regenciais e manter a ordem e a tranquilidade públicas, ameaçadas tanto pelos embates políticos quanto pelas possibilidades de levantes populares. Nessa empreitada, as associações públicas e a rede de periódicos a elas vinculada constituíram-se em instrumentos/armas de luta mobilizadas não apenas pelo grupo que havia chegado ao poder, mas também pelos exaltados e pelos restauradores.

Contudo, parece-nos que, para além de estratégias de fortalecimento das instituições regenciais, de manutenção da ordem e da tranquilidade, as associações públicas foram, para os seus membros, espaço de aprendizado das dinâmicas de funcionamento do Estado, ou seja, de aprendizado da arte de governar. Constituíram-se, também, como espaço de elaboração de diagnósticos sociais tanto quanto de formulação e execução de projetos individuais e coletivos que mantiveram uma relação muito próxima com a constituição do Estado da nação brasileira.

[3] Basile (2006b) assinala a existência de três projetos políticos de Estado postos em ação, sobretudo por meio da imprensa periódica, durante as Regências: o projeto de *Brasil Moderado*, o projeto de *Brasil Exaltado* e o projeto de *Brasil Caramuru*.

Com base na afirmação de Velho (1997, p. 23) de que "tem-se um projeto quando há ação com algum objetivo predeterminado", podemos definir, *grosso modo*, como projeto individual a projeção política e como projeto coletivo a formação do povo. Dito de outra forma, o prestígio político alcançado pelos políticos e letrados congregados nas associações deveu-se não exclusivamente, mas em grande medida, ao aprendizado político efetivado nas agremiações. Por seu turno, o projeto coletivo se consubstanciou na formulação e execução de projetos político-culturais entendidos como projetos educativos, que tinham como uma de suas metas a construção de um consenso com relação ao caminho a ser seguido na construção do Estado e da Nação brasileira.

A estrutura de oportunidades políticas

Uma característica interessante do período regencial salientada por Lenharo (1979) é a ascensão social dos produtores mineiros, que atingiu seu cume nos primeiros anos da Regência, quando eles alcançaram significativo destaque no cenário político. Após cotejarmos os nomes citados pelo referido autor com aqueles envolvidos com o movimento associativo das Regências, encontramos nomes coincidentes, como José Bento Ferreira de Mello, Evaristo Ferreira da Veiga, Bernardo Jacinto da Veiga, Bernardo Pereira de Vasconcellos e Antônio Paulino Limpo de Abreu.

A hegemonia política alcançada pelo grupo da década de 1830 foi sendo forjada aos poucos. Segundo Lenharo (1979), iniciou-se com a transferência da família real para o Brasil em 1808. Após sua instalação no Rio de Janeiro, iniciou-se uma política de integração do centro-sul do Brasil por meio do comércio de abastecimento, viabilizado por medidas de incentivo e financiamento da produção, pela abertura de estradas e pela distribuição de terras. No Primeiro Reinado, o grupo de produtores mineiros ascendeu socialmente e penetrou na praça de comércio do Rio de Janeiro. Nesse momento definiram-se seus interesses políticos regionais com o surto da imprensa, especialmente do sul de Minas, e com o aparecimento de seus primeiros líderes políticos. Quanto ao período regencial, Lenharo (1979, p. 122, grifo nosso) afirma:

> A deposição [abdicação] do imperador abalou o poder concentrado do Estado imperial, *abrindo espaço para a projeção do setor abastecedor da classe proprietária que passou a ser co-responsável pela administração regencial.* Associando-se principalmente a políticos egressos da pequena burguesia urbana e do segmento militar, compuseram um grupo relativamente coeso, mas sem aprofundamento político partidário, designado genericamente de liberais moderados.

A assertiva do autor, em especial o trecho que destacamos, no qual ele afirma que a abdicação de D. Pedro I abriu espaço para a participação política dos membros do setor abastecedor mineiro, leva-nos a concluir que a Regência funcionou para aquele grupo como uma estrutura de oportunidades políticas nos termos postos por Alonso (2002). Segundo a pesquisadora, as estruturas de oportunidades políticas são

> dimensões consistentes, mas não formais e permanentes, do ambiente político que fornece incentivo para as pessoas se engajarem em ações coletivas, por afetarem suas expectativas de sucesso ou de fracasso (Alonso, 2002, p. 42).

Alonso, após investigar o movimento intelectual[4] de 1870, estabeleceu uma relação entre a ampliação das estruturas de oportunidades políticas e o referido movimento, entendido como movimento social. Tais reflexões nos permitem pensar que a abdicação de D. Pedro I e, consequentemente, a instalação das Regências, constituiu-se como uma estrutura de oportunidades políticas para um grupo de produtores mineiros. Tais estruturas são propícias à criação de associações públicas, entendidas como movimento social que, por sua vez, são uma forma de expressar demandas específicas do grupo com ele envolvido.

[4] De acordo com Alonso (2002, p. 41), "movimentos intelectuais são uma modalidade de movimento social. Por sua vez, movimentos sociais são uma das formas modernas de ação coletiva, que surgem com o enfraquecimento das formas tradicionais de expressar demandas, seja por sua ineficácia, seja pelo aumento da participação política".

É interessante notar que a projeção dos sujeitos ligados ao setor abastecedor coincide com a multiplicação das associações. Diante disso, a noção de estrutura de oportunidades políticas viabiliza a abordagem do movimento associativo das Regências como um movimento intelectual e social. Apreender esse movimento em sua complexidade significa dar inteligibilidade aos elementos aos quais eles recorreram para compreender a situação que vivenciavam e para definir as linhas de ação mais eficazes.

Os objetivos das associações

A arregimentação de votos e o aprendizado político, viabilizado pela participação no movimento associativo, sozinhos não asseguraram a vitória do projeto de Brasil moderado. Um projeto coletivo de formação do povo, que vinha sendo posto em prática desde o início da década de 1820 e que, no âmbito das associações do período regencial, assumiu contornos nítidos de projetos político-culturais, ou de projetos educativos, foi um elemento fundamental nesse processo. A elaboração desse projeto de formação, tanto quanto sua execução, tinha como um de seus objetivos a construção de um consenso com relação ao caminho a ser seguido na construção do Estado e da Nação brasileira, qual seja, o do liberalismo moderado.

Em Minas Gerais tal projeto de formação do povo assumiu contornos específicos que deram certas nuanças ao associativismo mineiro. Os objetivos das associações, como estão previstos nos estatutos, nos permitem acessar parcialmente tais projetos, que são multifacetados. Isso porque eles comportam uma dimensão política, visto que as sociedades e os jornais a elas vinculados foram mobilizados pelos grupos que disputavam o poder como importantes instrumentos/armas de luta, cuja eficácia pode ser percebida, sobretudo, pelo doutrinamento político que promoveram por meio da difusão da cultura política liberal. Entretanto, não se reduzem a isso.

As associações mineiras do período regencial possuem caráter multidimensional, que pode ser apreendido, inicialmente, pela identificação dos fins a que elas se destinavam. Os objetivos das agremia-

ções constituíam um item fundamental dos seus estatutos. A Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional de São João del Rei tinha como principal finalidade:

> Sustentar por todos os meios legaes, a liberdade e Independência Nacional:
> 1º Desenvolvendo o auxílio da ação das autoridades públicas todas as vezes, que se faça preciso a bem da ordem e tranqüilidade pública.
> 2º Usando do direito de petição para as medidas, que não estiverem ao seu alcance, e ainda quando se julguem indispensáveis medidas maiores, reclamando as somente pelos meios legais (Estatuto..., 1832 apud Campos, 1998, p. 156-157).

Como se pode notar, o objetivo da Defensora de São João del Rei, analogamente ao da matriz da agremiação, sediada no Rio de Janeiro, e ao da Sociedade dos Defensores, de São Paulo, é definir no art. 10 de seus estatutos sua finalidade: auxiliar as autoridades na manutenção da ordem e da tranquilidade pública, necessidade premente nos primeiros anos das Regências, como ficou demonstrado no primeiro capítulo.

Diante disso, podemos dizer, *grosso modo*, que o movimento associativo mineiro não se distingue daquele verificado nas províncias vizinhas. Contudo, ele adquire nuanças próprias quando identificamos, por exemplo, os fins da Sociedade Pacificadora, Philantropica, e Defensora da Liberdade e Constituição de Sabará:

> Art. 14º Os fins da Sociedade são:
> § 1º Promover estabelecimentos de caridade, e Instrucção Publica.
> § 2º Velar sobre a economia interior destes, e da Sociedade.
> § 3º Coadjurar a Segurança Nacional, e individual por conselhos, persuazoens, e representaçoens as Authoridades, ao Poder Executivo, e Legislativo, e pelas armas nas scilaçoens Políticas, insurreição intestina, e invasão inimiga (Minas Gerais, SP PP 1/7, cx. 01, pac. 03).

O conteúdo do §3º do citado artigo é bastante similar ao dos artigos que definem os objetivos da Defensora do Rio, de São João del

Rei e da Sociedade dos Defensores de São Paulo, com uma diferença: a Pacificadora, contrariamente ao que sugere esse primeiro termo de seu nome, propunha-se a pegar nas armas, se preciso fosse, para "Coadjurar a Segurança Nacional".

Outra nuança do associativismo mineiro pode ser identificada nos parágrafos antecedentes ao citado. A proposta de promover e sustentar financeiramente os estabelecimentos de caridade e de instrução pública nos permite notar a imbricação do princípio da caridade, assente em valores religiosos, expressos pela doação material e espiritual, com o da filantropia, caracterizada pela laicização do mandamento do amor ao próximo, banhada no caldo de cultura das *Luzes*, que tinha na instrução pública uma de suas vias de realização. Desse modo, os fins da Pacificadora dão um matiz próprio ao associativismo mineiro, por comportar uma dimensão política, caritativa e filantrópica, amalgamando elementos e valores laicos e religiosos.

Ao contrário dos sabarenses, os campanhenses não somente deixaram de inspirar-se em valores, elementos e princípios religiosos, como, no âmbito dos seculares, separaram de forma quase didática a dimensão política da filantrópica. Isso porque os sujeitos envolvidos com o movimento associativo em Campanha criaram a um só tempo uma sucursal da Defensora do Rio e uma Sociedade Philantrópica. Os fins da primeira já foram problematizados linhas acima; quanto à segunda, eles são os seguintes:

> 1º Adiantar a instrucção do Paiz por meio de estabelecimento de aulas, emissão gratuita de periódicos e por todos os outros, que para o futuro estiverem ao alcance da Sociedade.
> 2º Socorrer a miséria e a indigência (Fins da sociedade, artigo 1, SP PP 1/7, cx. 01, pac. 05).

O objetivo definido no art. 1º é expressão da dimensão pedagógica da Philantrópica e aquele definido no art. 2º expressa a dimensão beneficente, ambas definidas com base no princípio da filantropia.

Segundo Falcon (1986, p. 76), "beneficência significa fazer bem aos outros. É um dever dos favorecidos por Deus contribuir para aliviar

a miséria dos desfavorecidos”. Para os filantropos campanhenses, a beneficência consubstanciou-se em alimentar os presos pobres da vila (SP PP1/7, cx. 02, pac. 20).

A pedagogia, vetor de difusão das *Luzes*, portanto elemento-chave do progresso da razão, tem na difusão das instituições educacionais uma de suas formas de realização (Falcon, 1986, p. 62-64) que se concretizaria pelo estabelecimento de aulas e pela distribuição gratuita de jornais. Da distribuição de periódicos não temos notícia. Quanto à expansão da instrução, a Sociedade elaborou um plano que previa o estabelecimento de aulas de Latim e Francês e a Instrução Feminina, visto que às mulheres era confiada a primeira educação (Valadão, 1942, p. 44).

Essa dimensão pedagógica identificada na Philantrópica de Campanha e na Pacificadora de Sabará esteve presente na Promotora de Ouro Preto, mas adquiriu contornos mais amplos, o que nos permite falar em dimensão cultural e não apenas pedagógica. Vejamos abaixo:

> Art.7. Esta Sociedade se encarrega:
> 1º De ter huma Biblioteca Publica, na qual poderão ler gratuitamente todas as pessoas, que quizerem, huma vez que guardem as regras policiaes estabelecidas pela Administração. A Biblioteca estará aberta todos os dias cinco horas pelo menos.
> 2º De promover o augmento da Biblioteca, e de quanto possa contribuir para a difusão das luzes, e consolidação da Monarchia Hereditária – Constitucional – Representativa.
> 3º De fazer publicar um Jornal denominado = Jornal da Sociedade Promotora da Instrucção Publica =, que contenha noticias verídicas de todas as Províncias do Império, e principalmente o estado, e progresso da Instrucçao Publica de Minas, as Estrangeiras, e as doutrinas mais adaptadas á conservação da Monarchia Constituicional (SP PP 1/42, cx. 01, pac. 41; O Universal, 1831a).

Como se pode notar, a dimensão política se expressa na intenção de promover e consolidar o sistema constitucional. Contudo é difícil separá-la da dimensão cultural, relacionada à apropriação, pelos políticos e letrados reunidos na Promotora, do conceito de cultura difundido

pelo Iluminismo. De acordo com Cuche (2002), no contexto histórico do Iluminismo o termo cultura progressivamente passou a designar a formação e a educação, um estado de espírito cultivado pela instrução. Os pensadores do Iluminismo concebiam a cultura como um caráter distintivo da espécie humana:

> A cultura, para eles, é a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade ao longo da história [...] Cultura se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às idéias de progresso, evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época (Cuche, 2002, p. 21).

Diante disso, parece-nos que na criação da Biblioteca Pública de Ouro Preto, em 1831, e do *Jornal da Sociedade Promotora da Instrucção Pública*, em 1832, estão imbricadas a dimensão política e cultural do projeto educativo da Promotora. Os contornos desse projeto tornam-se mais nítidos quando a Promotora se compromete a "imprimir a Constituição do Imperio, e os Actos Legislativos mais importantes á Provincia, para os fazeres distribuir gratuitamente pela mocidade pobre, que frequentar as Escollas de primeiras Letras, e de 4 Gramatica Latina" (art. 28) e cria e sustenta às próprias expensas aulas públicas de Geografia, História e Francês, ministradas na Biblioteca Pública de Ouro Preto.

As associações mineiras, portanto, comportaram a dimensão política, a cultural e a filantrópica, essa última desdobrada em outras duas: a beneficente e a pedagógica. Com relação à pedagógica, é preciso salientar que esta tem nas instituições escolares, por excelência, seu espaço de realização. Ou seja, realiza-se por meio do ensino e da aprendizagem no âmbito escolar. A constatação desse caráter multidimensional das sociedades mineiras corrobora uma assertiva de Rioux (2003, p. 115) segundo a qual a associação é uma estrutura polivalente que se ajusta plenamente aos imperativos do seu tempo na ambivalência e na flexibilidade. O historiador prossegue afirmando que o fenômeno de sociabilidade é particularmente esclarecedor para a história política: nele se vê como um modelo de vida coletiva conflui com a política sem, no entanto, reduzir-se a ela.

As palavras de Rioux levam-nos a pensar que mesmo agremiações, como a Sociedade Promotora do Bem Público, organizada na Vila do Príncipe (Serro) em 2 de fevereiro de 1832, a qual, conforme as palavras do próprio fundador, Theóphilo Ottoni, foi instalada com o objetivo de garantir a aprovação, pelo Senado, do projeto de reforma da Constituição de 1824, que já havia sido aprovada pela Câmara dos Deputados, não comportavam somente uma dimensão política.

Assim, podemos afirmar que o movimento associativo mineiro das Regências é multifacetado, e no âmbito das motivações políticas e filantrópicas, encontram-se justapostas funções culturais, pedagógicas e beneficentes. A análise dos fins das sociedades dá um tom diferente ao movimento associativo mineiro, que se deixa ver, dentre outros aspectos, por amalgamar valores religiosos e seculares, produzindo um hibridismo no contexto do espaço público em Minas Gerais.

A Biblioteca Pública da Imperial Cidade do Ouro Preto

A criação de bibliotecas públicas foi uma importante estratégia de realização dos projetos político-culturais formulada pelas agremiações e que também assumiu os contornos de um projeto educativo. Contudo, parece-nos que menos que a formação do povo, as associações ensejavam a formação dos próprios membros. As bibliotecas eram espaços de sociabilidade estabelecidos, por um lado, pelo desejo de implantar no Brasil o modelo de civilização europeia e, por outro, pela necessidade de difundir a cultura política liberal mediante a ampliação do acesso à cultura escrita.

Na primeira metade do século XIX, tínhamos, no Brasil, uma ilha de letrados num mar de analfabetos, nas palavras de Carvalho (1996, p. 55). Tal situação foi consequência da condição colonial e pós-colonial e também reflexo do modelo elitista de alfabetização ibérico (Morais, 2002; Villalta, 1997). A despeito do reservado domínio das habilidades de leitura e escrita e da posse restrita de livros, na capitania de Minas Gerais a propriedade de livros disseminou-se mais que em outras capitanias, favorecida pela constituição de uma civilização urbana e de um expressivo setor de serviço (Villalta, 1997, p. 362). No entanto, Minas

Gerais não dispunha de gabinetes de leitura nem de livrarias públicas, já bem entrado o Primeiro Reinado.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, foi decisiva no processo de expansão da cultura escrita nos trópicos. A produção e a comercialização de impressos, a preocupação com a criação de escolas e a abertura e o incentivo à criação de bibliotecas públicas e gabinetes de leitura são sinais da encarnação do modelo de civilização europeia, dado a ver pela reprodução dos costumes e pela propagação das *Luzes* pela via da educação. A criação de bibliotecas públicas no Brasil, ainda na década de 1810, orientou-se pelos ideais civilizatório e iluminista. A primeira biblioteca foi fundada em 1811, pelo Conde de Arcos, no Estado da Bahia. Em 1814, foi criada, no Rio de Janeiro, a Biblioteca Real, com os livros da Biblioteca Real do Palácio da Ajuda, de Lisboa (Almeida, 1989, p. 47).Em 1827 foi criada a Livraria Pública de São João del Rei, primeira de Minas Gerais e terceira do Brasil. O projeto da biblioteca[5] foi gestado na rica e próspera vila de São João del Rei sob a inspiração do político e intelectual liberal Batista Caetano de Almeida, que buscou na vila pessoas dispostas a dar apoio ao seu empreendimento cultural contando com uma tipografia e com uma sociedade chamada Sociedade Phylopolytechnica.

Temos notícias da criação de outras duas bibliotecas públicas em Minas Gerais na década de 1830, na efervescência política da abdicação; a Biblioteca Pública de Ouro Preto e a de Mariana. A de Ouro Preto foi fundada pela Sociedade Promotora da Instrução Pública (O Universal, 1831b), e a de Mariana (SP PP 1/7, cx. 01, pac. 19), pela Sociedade Patriótica Mariannense. Essas duas bibliotecas, assim como a de São João del-Rei, foram mantidas por subscrições:

> Annuncios
> Hoje às 5 horas da tarde se hade abrir a Bibliotheca Pública da Imperial cidade do Ouro-preto na caza N. 11 da Rua do Ouvidor.
> As pessoas que quiserem assistir á abertura sâo convidadas para comparecer na sobredita caza às horas indicadas (O Universal, 1831c).

[5] Para manter a biblioteca, o projeto de criação previa a instituição da Sociedade Phylopolytechnica. Para mais detalhes, ver Morais (2002).

Assim era anunciada, em 25 de maio de 1831, na capital da província mineira, a inauguração da Biblioteca Pública de Ouro Preto, segunda de Minas Gerais e quarta do Brasil. "Nesse mesmo dia 25 ao anoitecer se abriu a Biblioteca Pública, como havia sido anunciado" (O Universal, 1831b). A data não foi escolhida por acaso. Naquele dia, comemorou-se o sétimo aniversário da "Constituição Política do Império do Brasil". A abertura da biblioteca foi produzida pelos políticos e letrados envolvidos no empreendimento como um evento social importante na cidade de Ouro Preto (O Universal, 1831b).

Na solenidade de abertura, o sócio fundador e secretário da Sociedade Promotora da Instrucção Pública, Francisco de Paula Santos, proferiu um discurso, marcadamente político, no qual enfatizou a alegria de viver em um império livre do despotismo. Defendeu a difusão dos conhecimentos a todas as pessoas, mas de maneira hierarquizada, conforme a origem social e o talento de cada um (O Universal, 1831b).

A Biblioteca Pública de Ouro Preto funcionava na casa n.º 11 da Rua do Ouvidor e permanecia aberta cinco horas por dia. Nela, poderiam "ler gratuitamente todas as pessoas, que quiserem, uma vez que guardem as regras policiais estabelecidas pela Administração" (Estatuto...; SP PP 1/42, cx. 01 pac. 41; O Universal, 1831a). O acervo foi constituído por meio de compras, doações e empréstimos.[6] No estabelecimento, encontravam-se à disposição da população de Ouro Preto, "além dos livros que nela existem, os periódicos dessa província, com mui poucas exceções, a maior parte dos do Rio de Janeiro, e alguns das outras províncias" (O Universal, 1831b).

A leitura poderia ser individual e silenciosa, mas havia, também, a possibilidade da leitura pública, coletiva e em voz alta, em especial de periódicos, conforme o anúncio publicado em *O Universal* (1831d). Tratava-se de oferecer à população da capital da província um lugar para uma leitura submetida a certos procedimentos, mas também de viabilizar o acesso da significativa parcela não leitora da população ao

---

[6] Sobre o acervo de periódicos, em especial o mais importante jornal mineiro, *O Universal*, Moreira (2006) afirma que os exemplares cuidadosamente guardados pela Sociedade Literária, que existiu em Minas entre 1823 e 1825, foram repassados à Biblioteca Pública de Ouro Preto em 1831. Para mais detalhes, ver Moreira (2006).

conteúdo dos jornais, bem como de modelar esse acesso, construindo sentidos autorizados para os textos.

Em 15 de dezembro de 1836 (Minas Gerais, 1836), a Biblioteca Pública de Ouro Preto passou à responsabilidade do Estado, transformando-se formalmente em local de conservação da memória impressa da administração provincial. Na década seguinte, o presidente da Província, Quintiliano José da Silva, escrevia em seu relatório que "huma porção de livros, pertencentes à Biblioteca fundada pela extinta *Sociedade Promotora da Instrução Pública* estavam atirados na Capella do Palácio do Governo". Para conserva-los "mandei-os transferir para a caza do cidadão Bernardo Xavier Pinto de Souza que se obrigou gratuitamente de te-los em boa guarda, conserva-los e mesmo franquear sua leitura com as devidas cautelas, a quem os procurasse" (Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes, pelo presidente da provincia Quintiliano José da Silva, 1846) (Minas Gerais, 2009).

O último registro histórico sobre o acervo da Biblioteca Pública de Ouro Preto que encontramos nos foi oferecido por Xavier da Veiga (1896), que informou que os volumes de jornais enviados ao Arquivo Público Mineiro, na ocasião da formação de seu acervo, foram recolhidos da Biblioteca da antiga capital da província. Assim, a Biblioteca Pública de Ouro Preto, fundada pela Sociedade Promotora da Instrucção Pública, contribuiu para a formação do acervo do Arquivo Público Mineiro, criado em 1895, que conservou a versão manuscrita e impressa dos "actos contitucionaes, legislativos e governativos concernentes ao Estado e às antigas Província e Capitania, mas também outros títulos históricos de nossa existência" (Veiga, 1896).

As festas cívicas e os espetáculos teatrais no contexto do movimento associativo

Em Minas Gerais, no Setecentos, a urbanização precoce e a riqueza propiciada pela mineração, bem como a formação de uma elite burocrática e proprietária, levaram à configuração de um ambiente de fruição artística e intelectual, alimentado, também, pela Igreja Católica. Nas vilas mineiras, manifestações artísticas como o teatro, a música, a

poesia e a dança eram relativamente comuns e se davam sob a influência do Estado e da Igreja. Essas manifestações culturais tinham papel importante nas sociabilidades urbanas.

No Oitocentos, Minas manteve o costume de festejar, mas as festas religiosas e profanas vieram somar-se às políticas. A transferência do aparato estatal português para o Brasil e a ruptura com o estatuto colonial deram às festas novos contornos.

As festas cívicas eram momentos de efusão que buscavam tirar o povo da ignorância e fazê-lo interessar-se pelos destinos do Brasil (Chamon, 2002, p. 33). Durante a realização delas, era comum a apresentação de espetáculos teatrais que, como as festas, eram considerados uma importante estratégia de formação do povo. O caráter educativo do teatro era reconhecido já no século XVIII, por isso ele logrou incentivo oficial. De acordo com Duarte (1995), os estímulos à formação de um espírito cívico e às comemorações patrióticas ou de reverência à família imperial são as matrizes dos espetáculos teatrais.

A dimensão educativa das festas e dos espetáculos teatrais não passou despercebida aos políticos e letrados que se congregaram nas associações mineiras do período regencial. Não os encontramos, nominalmente, envolvidos com a realização de festas ou de espetáculos teatrais, somente sabemos que no âmbito da Sociedade Promotora da Instrucção Pública formou-se uma comissão encarregada de dar mais impulso ao teatro. Contudo temos fortes indícios de que seus membros, ou sujeitos a eles ligados, ocupando cargos públicos como os de juiz de paz e vereadores, estiveram às voltas com a realização de festas públicas e de espetáculos teatrais. Além disso, os jornais vinculados às sociedades divulgaram intensivamente esses eventos. Assim, parece-nos que as festas e os espetáculos teatrais foram, como a Biblioteca de Ouro Preto e os jornais, estratégias importantes para a execução dos projetos político-culturais formulados pelas agremiações. Essas manifestações eram maneiras de colocar em prática os projetos político-culturais elaborados no interior das associações.

Basile (2006a, p. 497), após pesquisar as festas cívicas realizadas na Corte entre 1831 e 1840, afirmou que, nesse ínterim, os liberais moderados, detentores do poder, cientes da importância estratégica das

ruas na disputa política, fizeram um tipo de uso do espaço público diferente do privilegiado pelos rivais, isto é, dos liberais exaltados e restauradores. Em vez de apelarem para ações contestatórias, mobilizaram o fervor patriótico da população em manifestações cívicas que periodicamente celebravam eventos marcantes da história recente do Brasil independente. Desse modo, buscavam controlar um espaço – as ruas – já ocupado pelos *exaltados* e disputado pelos *caramurus*, aproveitando a tradição herdada do período colonial de festejar aniversários, casamentos e ascensões da realeza.

Para tanto, uma das medidas fundamentais foi a aprovação, pela Câmara dos Deputados, do novo calendário cívico nacional da Regência, adequado à era que se iniciava:

> Saía o 12 de Outubro (nascimento e Aclamação de dom Pedro I, como imperador do Brasil) e entrava o 2 de Dezembro (natalício de Pedro II) e o 7 de Abril (Abdicação), mantendo-se o 25 de Março (juramento da Constituição), o 7 de Setembro (convencionado, desde 1823, como data da Independência), o 9 de Janeiro (dia do Fico) e o 3 de Maio (instalação da Assembléia Nacional Legislativa), fixados em 1826 (Basile, 2006a, p. 497).

Podemos dizer que essas eram as "festas que a Regência manda guardar", numa clara alusão e apropriação do título do trabalho de Oliveira (1989). Num movimento similar ao que fizeram os republicanos, os liberais moderados procuraram, por meio do calendário instaurado por decreto, romper com o tempo passado e construir um novo universo simbólico capaz de conferir legitimidade ao novo Império brasileiro.

Segundo Basile (2006a), na Corte, as datas mais comemoradas ou concorridas foram as duas recém-instituídas e aquelas duas primeiras preservadas. Sua principal promotora foi a Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. Verificamos, em Minas Gerais, um movimento similar. Sem dúvida, as celebrações que mais se destacaram foram aquelas que tiveram lugar por ocasião da saída de D. Pedro I do trono, possivelmente pela visibilidade que os moderados

mineiros quiseram dar a esse acontecimento. Contudo, todas as datas de festividades nacionais foram celebradas na província mineira, e as notícias sobre elas ocuparam muitas páginas de *O Universal*, onde se encontram minuciosamente descritas. Desses relatos podemos extrair quatro ideias básicas para a análise que nos propusemos a fazer: o ritual, os sujeitos envolvidos, os elementos celebrados e as representações que se buscou instituir.

No que toca ao ritual, podemos dizer, concordando com Basile (2006a, p. 497-498), que era predeterminado e geralmente comum a todas as festas públicas e se estendia ao longo do dia. O relato da festa de comemoração do aniversário da Constituição em Sabará dá-nos uma ideia bastante clara do ritual da festa.

Com pequenas variações na ordem, o ritual compunha-se da iluminação das casas, ruas, igrejas e prédios públicos; havia banda de música, repique de sinos, fogos e salva de tiros; missa solene, *Te Deum*, orações, discursos e proclamações; e, por fim, os comes e bebes, que variavam entre um lauto jantar e um modesto refresco (O Universal, 1831e, 1831f). Um verdadeiro espetáculo que penetrava a alma e o coração por meio dos olhos, dos ouvidos e da boca. E amalgamava tanto a linguagem quanto as práticas políticas e religiosas num mesmo evento. Ao patriotismo, cujas manifestações efusivas se davam pela apropriação da retórica religiosa, juntavam-se ditames da religião católica, que deixavam claro o credo adotado oficialmente pelo Estado brasileiro.

Quanto aos sujeitos envolvidos, as celebrações reuniam as autoridades eclesiásticas, militares e civis e a população da localidade, enfim, "os verdadeiros amigos da Constituição" (O Universal, 1833). Dentre esses sujeitos, destacavam-se as autoridades civis: presidente da província, vereadores, deputados-gerais, professores, mas, principalmente, os juízes de paz. Eram eles que quase sempre organizavam as festas, ofereciam os jantares e refrescos e faziam os discursos mais eivados dos elementos mobilizados na construção da representação negativa do primeiro reinado e positiva das Regências. Na maioria das vezes eram eles que proferiam os discursos, embora os párocos também se pronunciassem. Esses últimos, não raras vezes, ocupavam cargos públicos e concentraram numa mesma figura a autoridade civil e a eclesiástica.

Nos discursos também são colocados com muita veemência os elementos celebrados. Com pequenas variações, o conjunto compõe-se dos elementos básicos que orientaram a construção do Estado e da Nação, não somente ao longo do período regencial, mas também no momento posterior e, em alguma medida, no anterior: Constituição, monarquia, sistema representativo e soberania nacional.

A Constituição era considerada como sinônimo e garantia da liberdade e da independência conquistada em 1822; a figura de D. Pedro II reafirmava a opção por um Estado monárquico; a assembleia legislativa viabilizaria a prática do sistema representativo, que a um só tempo era o instrumento que limitaria o poder do rei e dos ministros e a arma contra o absolutismo, o governo despótico e arbitrário. A soberania nacional indicava a Nação, representada pelos ocupantes de cargos eletivos, como origem do poder político, em lugar do monarca e do povo, como desejavam, respectivamente, os restauradores e os exaltados.

A ideia de representação ou representatividade política era cara aos liberais brasileiros que, inspirados em Benjamin Constant, a defendiam desde a década de 1820. O desrespeito a tal princípio foi uma das principais razões da oposição que sofreu D. Pedro I. Tamanha era a importância do sistema representativo na construção do Estado brasileiro que, em 1826, o dia 3 de maio, data da instalação da Assembleia Nacional Legislativa, foi fixado no calendário oficial como dia de festividades cívicas, que não deixou de ser celebrado em Minas (O Universal, 1830).

No que tange à representação, buscou-se garantir a incorporação, pela população, de que havia um consenso com relação ao caminho escolhido para a construção do Estado. Daí a importância de se destacar que nas festas reinavam a ordem e a tranquilidade, assim como de demonstrar toda pompa e circunstância com que se realizavam as festividades nacionais.

No que se refere às representações que se buscou instituir, os espetáculos teatrais tinham papel fundamental. Essa, possivelmente, foi uma das razões que levou a Sociedade Promotora da Instrucção Pública a designar uma comissão para "dar mais impulso ao theatro"

(O Universal, 1832). Tal iniciativa estava imbuída de uma crença de que o teatro – aqui entendido como peça e o espaço físico – era uma escola da moral pública, dos bons costumes e do amor à pátria (O Universal, 1831g). Assim, não é sem motivo que a alusão a ele seja frequente nos discursos sobre a formação do povo. Diante de tal eficácia, os liberais moderados mineiros não deixaram de lançar mão dos espetáculos teatrais como estratégia para a realização dos projetos político-culturais formulados pelas associações. Mesmo que não estivessem nominalmente envolvidos na realização de espetáculos teatrais, seus membros não deixaram de promovê-los por meio de práticas discursivas, que tiveram lugar, sobretudo, nos jornais ligados às agremiações (O Mentor das Brasileiras, 1830). As apresentações teatrais tinham lugar nos festejos, e com eles compunham uma sinfonia afinada na construção de representações sobre a confiança na direção que os liberais moderados imprimiram ao Estado (O Universal, 1833).

Assim, as festas e os espetáculos teatrais dizem, como a Biblioteca de Ouro Preto e os jornais, tanto da dinâmica de funcionamento quanto das estratégias de execução dos projetos político-culturais formulados pelas agremiações. Esse conjunto de elementos, pelos efeitos produzidos, tem sido chamado, na historiografia recente, de "pedagogia civilizadora", "pedagogia política" e/ou "pedagogia liberal" (Silva, 2002; Morel, 2005; Basile, 2006a).

Silva (2002) defende a tese de que entre 1830 e 1834, em Minas Gerais, a construção da hegemonia liberal moderada assumiu os contornos de uma pedagogia política liberal cujos vetores de difusão eram a imprensa, as festas, o teatro, as livrarias, as escolas, as associações e os juízes de paz. Morel (2005, p. 280) segue a mesma direção quando afirma que a ação de algumas associações criadas no Rio de Janeiro tinha o objetivo de incorporar progressivamente os setores mais pobres da população à civilização e à modernidade, ao que chama de "pedagogia civilizadora". Basile (2000, p. 505), por sua vez, referindo-se aos espetáculos teatrais representados na Corte no período regencial, afirma que "devendo ser o teatro uma escola de moral e de virtudes, dotada de papel civilizador, as peças então encenadas revestiam-se de uma acentuada pedagogia política".

Parece-nos que as expressões "pedagogia política liberal" e "pedagogia civilizadora", utilizadas respectivamente por Silva (2002) e Morel (2005), são variações da expressão "pedagogia política" cunhada por Guerra (1992) na obra *Modernidad e independencia*: ensayos sobre las revoluciones hispânicas. No capítulo intitulado "La pedagogia política de la prensa revolucionaria", o historiador espanhol defende e demonstra que a extraordinária rapidez e coerência com que as Cortes de Cadiz levaram a cabo a destruição do Antigo Regime, por meio de uma pedagogia política cujo principal vetor foi a difusão da imprensa periódica e cujo objetivo foi transmitir as novas ideias políticas, provocaram a mutação ideológica da modernidade.

Grosso modo, a pedagogia política consiste num plano claro e tenazmente seguido para transformar a mentalidade dos leitores pela multiplicação crescente de artigos explicitamente políticos para estabelecer princípios, dissipar erros e destruir preocupações. A didática consiste em não defender diretamente os princípios essenciais, mas em fazê-los aparecer como evidentes por meio de artigos relacionados às circunstâncias. Um dos meios de pôr em prática essa didática é transformar o sentido usual das palavras, levando-as por meio de sucessivas mudanças de conotação a um significado moderno (Guerra, 1992, p. 230-235).

Com base nessas informações, não temos dúvida da similaridade entre o empreendimento dos liberais espanhóis e dos liberais moderados brasileiros, mineiros em especial. Isso explica a apropriação da expressão pelos historiadores brasileiros supramencionados, tanto quanto sua adequação ao contexto brasileiro. No entanto, destacamos a impropriedade de se colocar a questão em termos de pedagogia. Na verdade, trata-se de educação no sentido mais amplo do termo, entendida como formação/desenvolvimento da pessoa humana, numa perspectiva próxima daquela defendida por Kant (2004), cujos quatro aspectos imprescindíveis são: a disciplina, a cultura, a civilidade e a moralidade.

Narodowski (2001) contribui para a plausibilidade da nossa hipótese ao sugerir que o termo "pedagogia" refere-se ao ensino e à aprendizagem no âmbito escolar. Segundo ele, "a pedagogia, como produção discursiva destinada a regrar e explicar a produção de conhecimento no âmbito educativo-escolar, [...] obtém na infância seu

pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais" (Narodowski, 2001, p. 21).

Das observações do autor extraímos dois elementos essenciais: a de que a pedagogia tem a escola como lugar, por excelência, de sua realização, e que a criança é o sujeito de sua ação. Assim, não é adequado colocar a formação do povo em termos de pedagogia. Trata-se de formação humana ou de educação em sentido amplo, apoiada na incorporação da disciplina, na difusão da instrução e no desenvolvimento da civilidade e da moralidade, visto que não tem a escola como sua única estratégia de ação, tampouco exclusivamente as crianças como o alvo dessa ação.

Considerações finais

A gênese das associações anterior à sua regulamentação, a análise da dinâmica de funcionamento das associações e a instalação das Regências abriu espaço para a participação política dos membros do setor abastecedor mineiro, funcionando para o grupo como uma estrutura de oportunidades políticas. Com base na ideia de que as associações foram um Estado dentro do Estado, ou seja, mediante uma analogia entre as regras de funcionamento das associações e as do Estado, ali se configurou um espaço de aprendizados políticos.

Portadores de certa experiência social e política, aqueles sujeitos reuniram-se em associações políticas, literárias e filantrópicas adeptas do liberalismo moderado no intuito de tornar hegemônico seu projeto de Brasil, fortalecendo as instituições regenciais, conservando a hierarquia social, mantendo a ordem e a tranquilidade pública ameaçada tanto pelos embates políticos quanto pelas possibilidades de levantes populares. Não podemos dizer se de forma deliberada ou não, para além de instrumentos/armas de luta política, as associações públicas foram espaço de aprendizado das dinâmicas de funcionamento do Estado para os seus membros, ou seja, de aprendizado da arte de governar. Constituíram-se, ainda, em espaço de formulação de diagnósticos sociais tanto quanto de projetos individuais e coletivos

que mantiveram uma relação muito próxima com a constituição do Estado da nação brasileira.

As agremiações mineiras possuíam caráter multidimensional, amalgamaram valores religiosos e seculares, bem como implementaram projetos político-culturais, compreendidos como projetos educativos que possuíam uma dimensão política percebida pelo empenho na difusão da cultura política liberal e uma dimensão cultural observada no empenho em levar as *Luzes* do saber a quem não as possuía. A implementação dos projetos concretizou-se por meio da edição de jornais, da instalação da Biblioteca Pública de Ouro Preto, da promoção de festas públicas e de espetáculos teatrais.

Podemos colocar a dimensão política e pedagógica dos projetos político-culturais das associações como sinônimo de formação do povo. Essa formação humana ou educação em sentido amplo, emanada dos projetos político-culturais formulados e executados pelas associações mineiras do período regencial e/ou pelos políticos e letrados nelas congregados, tinha o objetivo de civilizar e ilustrar as pessoas.

Assim envoltos no caldo de cultura produzido pela difusão do Iluminismo e pela configuração de uma esfera pública de poder, os políticos e letrados mineiros, dotados de sensibilidades ideológicas e culturais constituídas em sua ambiência política, social, cultural e econômica, perceberam e utilizaram as associações como espaço de formulação e execução individuais e coletivos relacionados com a Constituição do Estado da Nação brasileira. Nesse movimento de execução de projetos individuais e coletivos, os políticos e letrados mineiros produziram a educação, fundamentalmente, como um problema/questão de Estado. Desse lugar central a educação não saiu mais e dessa crença no poder da escola somos herdeiros.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo. *História da instrução pública no Brasil:* 1500 a 1889. São Paulo: Educ, 1989.

ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento*: a geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BASILE, Marcelo Otávio Neri de Campos. *Anarquistas, rusguentos e demagogos*: os liberais exaltados e a formação da esfera pública na corte imperial do RJ. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BASILE, Marcelo Otávio Neri de Campos. Festas cívicas na Corte regencial. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 494-516, jul./dez. 2006a.

BASILE, Marcello Otávio Neri de Campos. Projetos políticos e nações imaginadas na imprensa da Corte (1831-1837). In: DUTRA, Eliana Regina de Freitas; MOLLIER, Jean-Yves (Org.). *Política, nação e edição*: o lugar dos impressos na construção da vida política. São Paulo: Annablume, 2006b. p. 595-620.

CAMPOS, Maria Augusta de Amaral Campos. *A marcha da civilização*: as vilas oitocentistas de São João del Rei e São José do Rio das mortes (1810/1844). 1998. 230 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

CARVALHO, José Murilo. *A construção da ordem*: teatro das sombras. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Relume Dumará, 1996.

CARVALHO, José Murilo (Org.). *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34, 1999.

CASTRO. Paulo Pereira. Experiência republicana, 1831-1840. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História geral da civilização brasileira*: o Brasil monárquico – Dispersão e unidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004. p. 19-84. v. 4.

CHAMON, Carla Simone. *Festejos imperiais*: festas cívicas em Minas Gerais (1815-1845). Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

DOLHNIKOFF, Miriam. Elites regionais e a construção do estado nacional. In: JANCSÓ, István (Org.). *Brasil*: formação do estado e da nação. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 431-468.

DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses*: espetáculo de circos e teatros em Minas Gerais no século XIX. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

FALCON, Francisco Jose Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Ática, 1986.

GUERRA, François-Xavier. *Modernidad e independencia*: ensayos sobre las revoluciones hispanicas. Madrid: MAPFRE, 1992.

JANCSÓ, István (Org.). *Brasil*: formação do estado e da nação. São Paulo: Hucitec, 2003.

JORNAL DA SOCIEDADE PROMOTORA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Ouro Preto: Fundação Biblioteca Nacional.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 4. ed. rev. São Paulo: Unimep, 2004.

LENHARO, Alcir. *As tropas da moderação*: abastecimento da corte na formação política do Brasil (1808-1842). São Paulo: Símbolo, 1979.

MINAS GERAIS. *Fins da sociedade*. SP PP 1/7, caixa 1, pacote 5.

MINAS GERAIS. Instrução Pública. *Correspondências recebidas pela presidência da Província (1823-1852)*. SP PP 1/42, caixas 1-14.

MINAS GERAIS. Lei n. 49, de 15 de dezembro de 1836. *Leis mineiras*. Ouro Preto: Tipografia do Universal, 1836.

MINAS GERAIS. *Relatórios de presidente de província*. 1828- 1852. APM. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil>. Acesso: 12 dez. 2009.

MINAS GERAIS. Sociedades políticas, literárias e musicais. *Correspondências recebidas pela presidência da Província (1823-1852)*. SP PP 1/7, caixas 1-2.

MORAIS, Christianni Cardoso. *Para o aumento da instrução da mocidade da nossa pátria*: estratégias de difusão do letramento na Vila de São João Del Rey (1824-1831). 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MOREIRA, Luciano Silva. *Imprensa e política*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos*: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade Imperial (1820-1840). São Paulo: Hucitec, 2005.

MOREL, Marco. *O período das Regências (1831-1840)*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder*: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As festas que a República manda guardar. *Estudos Históricos,* Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 172-189, 1989.

O MENTOR DAS BRASILEIRAS. São João del Rei: Fundação Biblioteca Nacional, n. 48, out. 1830.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 634, 1831a. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 576, mar. 1831b. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 575, 25 mar. 1831c. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 583, 1831d. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 579, 8 abr. 1831e. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 595, 16 mai. 1831f. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 558, 1831g. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 962, 4 dez. 1833. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 445, 1830. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: n. 705, 1832. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais>. Acesso: 4 mar. 2009.

RIOUX, Jean-Pierre. A associação em política. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Ed. FGV, 2003. p. 99-139.

SILVA, Wlamir. *Liberais e povo*: a construção da hegemonia liberal-moderada na província de Minas Gerais. 2002. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

VALADÃO, Alfredo. Campanha da princesa: vida cultura (parte I). *Revista Tribunais*, São Paulo, v. III, 1942.

VEIGA, José Pedro Xavier da. Palavras preliminares. *Revista do Arquivo Público mineiro*, Belo Horizonte, ano I, fasc. I, p. III-IV, jan./mar. 1896.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura*: notas para uma antropologia das sociedades complexas. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil*: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 1. p. 331-385.

Igreja e educação no século XIX: *a atuação da diocese de Mariana em Minas Gerais*

Raquel Martins de Assis[1]

Para a história da Igreja Católica Romana, o século XIX foi um momento difícil devido aos conflitos que se acirraram em períodos anteriores, marcados pela gradual laicização da cultura, pela secularização do Estado e pelas diversas tentativas, em várias regiões diferentes, de criar igrejas nacionais independentes do papado. Havia embates de grupos católicos com a cultura que, rapidamente, se secularizava e criava fragmentação nas relações entre Estado e Igreja e movimentos de repúdio à soberania do papa (Gasparetto; Rodrigues, 2009; Compagnon, 2014). Diante de temas como a liberdade de imprensa e a liberdade religiosa, os grupos dentro da própria Igreja dividiam suas opiniões.[2]

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutora pelo programa de Estudos Pós-Graduados: Psicologia da Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Faz parte do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação - NIPSE/UFMG. Desenvolve pesquisas nas áreas de História da Psicologia com ênfase nas relações entre Psicologia, Educação e Educação inclusiva.

[2] Neste texto, utilizaremos genericamente a palavra Igreja para nos referirmos aos grupos integrantes da Igreja Católica Romana, lembrando, entretanto, que não se trata de bloco único e homogêneo de ideias, opiniões e posições diante dos diversos problemas colocados pela cultura de cada época e de cada lugar.

A tensão com os grupos de tendências liberais e ideais iluministas, que muitas vezes culminava em anticlericalismo,[3] era uma característica da época. A expressão de um movimento que conferia tom laico à sociedade se dava em grande parte pela imprensa jornalística e pela literatura. As críticas da imprensa à Igreja, a divulgação de teorias racionalistas, materialistas e panteístas, as disputas dos grupos a respeito do sacramento do matrimônio e do celibato, os conflitos sobre a liberdade religiosa, entre outras questões, contribuíam para a formação de um contexto de oposição aos preceitos papais vindos de Roma. Nessas circunstâncias, Gregório XVI promulgou, em 15 de agosto de 1832, a *Carta Encíclica Mirari Vos – Sobre o liberalismo e o indiferentismo religioso*. No documento, Gregório XVI discute a imutabilidade da doutrina e da disciplina da Igreja, os males da separação entre Igreja e Estado, os problemas da liberdade de imprensa, a necessidade de os bispos trabalharem junto da Cátedra de Pedro, a defesa do celibato dos padres e das características sacramentais do matrimônio, entre outros assuntos. A Encíclica recorre ao Concílio de Trento, segundo o qual a Igreja recebeu sua doutrina de Jesus Cristo, sendo assistida continuamente pelo Espírito Santo, não havendo assim nenhuma necessidade de regeneração, restauração ou mudança que não seja conduzida pela própria Igreja. Desaprovavam-se as más doutrinas divulgadas pela imprensa, recomendando-se o cuidado com a boa e com a má leitura.

Em consonância com a *Encíclica Mirari Vos,* Pio IX publica a *Encíclica Quanta Cura*, em 8 de dezembro de 1864, chamando o clero e os fiéis a reagirem diante de doutrinas que, por desconsiderarem as leis naturais gravadas por Deus na alma humana e na natureza, desconhecem as relações intrínsecas entre ser humano e sociedade civil. Tratava-se, segundo o pensamento da época, de lutar contra o contágio de uma doença da alma que desrespeitava a estrutura essencial da natureza humana.[4] Um grupo de teorias filosóficas – materialismo, panteísmo,

---

[3] Martina (1996, p. 288) define anticlericalismo como "atitude polêmica, não simplesmente negativa, que pode conservar elementos teístas, mas que é hostil à Igreja e especialmente a algumas de suas intervenções sociopolíticas".

[4] O conceito de natureza humana é essencial para a compreensão das propostas educacionais trabalhadas neste texto. O ser humano possui uma natureza específica na ordem da criação divina: ele possui corpo e, consequentemente, é habitado pelas

naturalismo, racionalismo, indiferentismo, liberalismo e socialismo –, quando adotadas, levariam à construção de um corpo social enfermo. A enfermidade surgia quando se dava o corte das relações naturais entre a sociedade e a revelação divina. Uma sociedade sem Deus seria como um corpo sem cabeça destinado à geração do descontrole e da violência.[5] Demonstrando a força do culto mariano na época, a *Quanta Cura*, assim como a *Mirari Vos,* apelava à intercessão da Santíssima Virgem Maria nas circunstâncias de um mundo que esvaziava a sacralidade da Igreja de Cristo.

No Brasil, estavam presentes diversos aspectos desse contexto de lutas e combates nos quais se colocava a Igreja. A instabilidade proveniente das mudanças políticas acirrava as tensões. Vigoravam diferentes posições políticas sobre as relações entre Igreja e Trono. A Constituição de 1824 afirmava a submissão da Igreja ao Estado e o direito de padroado (Schwarcz; Starling, 2015).

Nesse contexto, podemos encontrar em Diogo Antônio Feijó um dos representantes mais paradigmáticos dos embates da época. Feijó afirmava que o poder temporal, isto é, o rei e as instâncias políticas, deveriam ter prerrogativas sobre o papa na definição de diversos aspectos da vida social. Assim, mesmo dentro da Igreja, o papado tinha seus combatentes. Esse era, portanto, um período em que católicos liberais estavam às voltas com a defesa da distinção entre Estado e Igreja e com a discussão do papel centralizador da Coroa (Schwarcz; Starling, 2015).

A Igreja vinha lutando pela não intervenção do Estado em domínios como o da educação oferecida nos colégios e nos seminários (Freitas, 1996). No ensino secundário, a intervenção da Coroa se efe-

---

paixões e pelas necessidades ligadas à sobrevivência. Ao mesmo tempo, devido à sua semelhança com o Criador, é dotado de inteligência e consciência, assim como de livre-arbítrio. Em resumo, os seres humanos são, em sua natureza, dotados de carnalidade e de espiritualidade. Essa concepção levou Pico della Mirandola, no século XVI, a afirmar que dependia do homem escolher entre assemelhar-se aos anjos ou aos animais (Assis, 1998). O desrespeito à natureza humana acontece quando a dimensão espiritual, caracterizada pela semelhança com Deus, é desconsiderada nas doutrinas que recusam a existência divina e a alma imortal (Assis, 2004).

[5] A concepção de que um corpo sem cabeça gera violência e descontrole vem de uma tradição de pensamento filosófico com raízes platônicas e aristotélicas, segundo a qual a razão deve controlar as paixões (amor, ira, medo, entre outras) e as necessidades vegetativas do ser humano (fome, sede, procriação).

tivaria por diversas instâncias de controle, como a tentativa de indicar manuais a serem adotados em todas as escolas, inclusive nos seminários, e a designação de visitas de representantes do Império nas diversas instituições educacionais religiosas. Desse modo, a educação estava no centro das disputas, pois o contexto, segundo concepção da época, exigia reação diante do poder centralizador do Estado, que se tornava cada vez mais laico.

A forma de fortalecer a fé era revigorar a catequese e empenhar-se mais fortemente na educação das novas gerações, das famílias e do clero. Por isso, a educação, palco de muitos combates da Igreja, não se restringia à instrução escolar e absorvia uma gama muito maior de aspectos que permeavam toda a vida de uma comunidade, incluindo aí a formação dos pais e das mães de família, dos jovens, dos padres e das religiosas. Desse modo, para tratarmos de Educação e Igreja, é preciso analisar, entre outros elementos, os instrumentos e as estratégias culturais por meio dos quais se formava a pessoa, como as práticas cotidianas de oração, leitura e exercícios espirituais, o empenho e a participação nas práticas devocionais e festas religiosas, como demonstra a carta de uma visita pastoral realizada por D. Frei José da Santíssima Trindade em 1823:

> E, passando também à cultura dos templos de Deus vivo, que são as almas, e onde deseja habitar com mais decência do que nas casas materiais, recomendamos ao mesmo capelão que se empregue com desvelo em nutri-las com a frequência dos sacramentos, lição espiritual, doutrina cristã e santos exercícios de piedade e de religião que geram o amor e temor de Deus e afugentam o pecado e o Tentador. Assim, mandamos que em todos os domingos se faça a adoração da Santíssima Trindade e renovação dos votos e promessas do Batismo, práticas pela *Voz de Pastor,* terço da Mãe de Deus, oração mental (que se poderá fazer na mesma ocasião da adoração) e procissão de almas. (Trindade, 1998, p. 158).

Educar, para a Igreja Católica, significa formar uma cultura específica de relações entre o ser humano, a sociedade, a natureza e Deus,

que se dilata por meio da organização comunitária, conforme exemplo das primeiras comunidades cristãs. A origem da palavra cultura remete ao cultivo da terra e ao cuidado e proteção do que está por nascer. Esse mesmo sentido foi largamente utilizado para designar o cuidado e o cultivo da alma, sendo a educação prática essencial na formação da cultura (Assis, 1998; Mahfoud; Massimi, 2012). Como evidencia o trecho acima, D. Frei José da Santíssima Trindade, bispo de Mariana de 1821 a 1825, exortava seus padres a cultivarem a almas, templos de Deus vivo, por meio de práticas comunitárias.

O diário de Helena Morley, escrito entre 1893 e 1895 em Diamantina, descreve as inúmeras práticas religiosas comunitárias presentes no cotidiano dos moradores de Diamantina pelas quais duas meninas – a autora e sua irmã – eram educadas:

> Ontem foi dia de Santa Cruz. Todas as primas só vão à festa de tarde, mas eu aproveito desde que começam a fincar os bambus. [...] No dia de Santa Cruz não descansamos um instante. Cada um quer trabalhar e ajudar mais do que o outro. Meus irmãos ajudam a cortar e a fincar os bambus. Eu e Luisinha carregamos as folhas de papagaio e de café. Ivo Arara é quem empresta os paus e tábuas. As filhas de Seu Cláudio é que enchem as lamparinas de azeite e põem nas prateleiras. [...] Para nós este é um dia alegre. (Morley, 1998, p. 51).

Assim, educar significava instruir e cultivar costumes e hábitos por meio de exercícios e práticas cotidianas e corriqueiras que deveriam animar todos os aspectos da vida de uma comunidade, tais como as procissões, confissões em dias santos, festas religiosas, devoções familiares, etc. Por meio dessas práticas, a cultura da alma e a educação dos costumes aconteciam. Helena Morley, no dia 30 de março de 1893, narra seu desencontro com uma prima que, para desassossego da autora, havia voltado do internato do colégio excessivamente devota às práticas de oração, agradando muito aos adultos:

> Quando nossas mães nos chamam para a reza, podemos estar no melhor dos brinquedos, ela é a primeira que corre e cai de joelhos dian-

> te do oratório. [...] Quando ela veio de Montes Claros entrar para o Colégio, estava tão mal-educada que a mamãe nunca me deixava brincar com ela sozinha. Com um ano de Colégio voltou tão santa que as tias só falam na mudança; e quando alguém elogia, ela fica ainda mais antipática. [...] Ela se acostumou no Colégio a ficar ajoelhada muito tempo, e agora as orações da noite são um suplício para nós todas as primas. Depois de termos rezado o terço e muitas orações, ela inventa ainda de rezar por alma de parentes que já morreram há muito tempo. (Morley, 1998, p. 41).

No trecho, é possível perceber a importância dada aos colégios como fator de educação dos filhos e a ocorrência das devoções que habitavam a vida das crianças e das famílias, formando hábitos e costumes religiosos.

Considerando a atuação de três bispos do século XIX – D. Frei José da Santíssima Trindade, D. Antônio Viçoso (bispo da Diocese de Mariana entre 1844 e 1875) e D. João Antônio dos Santos (primeiro bispo da Diocese de Diamantina entre 1854 e 1905) –, as estratégias utilizadas para a educação dos costumes eram, entre outras, visitas pastorais, pregações, missões, festas religiosas, catequeses, indicação de leituras, o encorajamento a ser fiel à liturgia.

Cuidava-se dos ensinamentos oferecidos nas capelas e nas igrejas e das instituições de ensino, nas quais se educavam as crianças e a mocidade e se formavam os padres e as religiosas. Em seu bispado, D. Frei José da Santíssima Trindade recomendava, em seus provimentos, que os pais de família se preocupassem com a educação de seus filhos e de seus escravos, enviando-os para as igrejas nos dias santos e para as capelas para aprenderem o catecismo e a moral (Oliveira, 1998). Em contrapartida, era função dos párocos oferecer a instrução necessária por meio da palavra e dos exemplos, como demonstra o Provimento da Visita Pastoral de 1821:

> Exortamos, advertimos ao reverendo pároco e mais curas de almas, com maior vigor apostólico, sejam frequentes e exatíssimos nos pronos, doutrinas nos domingos e dias santos, em que expliquem as máximas da re-

> ligião e da moral, exclamem, instem em toda a doutrina e paciência, com a mansidão própria de pastor e não com palavras decompostas e gestos menos benignos, não dominando, mas conformando seus costumes [...] Só assim haverá pais-de-família perfeitos e exatos no cumprimento de seus deveres. [...]. É de igual necessidade a palestra de moral [...] Pelo que ordenamos muito gravemente se proceda à mesma, impreterivelmente nas quintas-feiras de cada semana (Trindade, 1998, p. 99).

Havia, portanto, grande empenho na formação de uma cultura religiosa capaz de educar as pessoas para a observação das relações transcendentais entre Deus e os seres humanos. Estava presente, desde o Concílio de Trento, a preocupação com a criação de instituições educacionais cuja cultura religiosa pudesse instruir as pessoas comuns e o clero (Lage, 2011). Em 1910, Deschand (1910, p. 96), ao estabelecer um percurso histórico sobre as lutas da Igreja no Brasil, refere-se à escola como "campo de batalha": "tudo depende da escola e da educação, que o futuro pertence a quem tem por si a escola". A mesma batalha se travava a respeito da educação da mocidade. Nessa perspectiva, família e escola eram consideradas células essenciais do corpo social cristão, pois nelas se realizava a educação das crianças, dos moços e das moças, membros dos quais dependia o futuro e a saúde da sociedade (Assis, 2004; Compagnon, 2014).

O Concílio de Trento estabelecia que em cada Diocese e igrejas de maior importância se fundassem seminários e colégios nos quais certo número de adolescentes fossem alimentados e instruídos (Freitas, 1938). Em Minas Gerais, o princípio do decreto tridentino se cumpriu com a fundação do Seminário de Mariana em 1750. No século XIX, na província mineira, as principais instituições responsáveis pela instrução mantidas pela Igreja foram: o Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana; o Colégio Nossa Senhora Mãe dos Homens do Caraça (1820); o Colégio do Bom Jesus de Congonhas do Campo (1827); e o Colégio de Campo Belo (1827), para meninos, no Triângulo Mineiro. O Recolhimento, o Colégio das Macaúbas (o primeiro fundado em 1715 e o segundo em 1847) e o Colégio da Providência (1849) eram educandários para meninas. Conforme o século avançava, outras instituições

foram criadas em Minas Gerais, como o Seminário Episcopal (1867) e o Colégio Nossa Senhora das Dores (1866), ambos em Diamantina e fundados durante o bispado de D. João Antônio dos Santos; o Colégio Dom Bosco (1897), a cargo dos Salesianos em Cachoeira do Campo; e o Colégio Nossa Senhora das Dores, (1898) de São João del Rei, fundado pelas irmãs vicentinas.[6]

No cenário da educação em Minas Gerais, D. Antônio Ferreira Viçoso foi particularmente uma figura importante. Conhecido como um bispo reformador, ele concebeu um projeto de reforma dos costumes do clero e da população mineira cujo ideal era contribuir para a formação do cristão e da sociedade cristianizada. Para isso, ele se utilizou de diversas estratégias, entre elas o cuidado com a educação oferecida nos colégios e seminários, pois, devido à necessidade de formar "espíritos conformes às normas da ortodoxia católica pós-tridentina, era indispensável que se estabelecessem instruções norteadoras do ensino das humanidades, bem como da filosofia e da teologia" (Assis; Silva; Pacheco, 2011, p. 386). D. Viçoso tinha vasta experiência com a educação formal, pois, além da participação na afirmação do Colégio do Caraça em 1820, envolveu-se ativamente em diversas experiências educacionais importantes em Minas Gerais, como a fundação do Colégio da Providência, direcionado para a instrução feminina, e a criação de orfanatos para meninos e meninas. Foi responsável pelas reformas do Seminário de Mariana e do Recolhimento das Macaúbas, estabelecendo distinção entre seminário/recolhimento e colégio. Nessas instituições, renovou regulamentos, organizações escolares e aspectos dos conteúdos ensinados.

Além das iniciativas na educação formal, uma importante ação do projeto reformista de D. Viçoso foi a formação de uma rede de tradução, produção, publicação e distribuição de livros, compêndios, folhetos e jornais católicos, realizada pela Tipografia Episcopal de Mariana. Na época, a imprensa era identificada como prática educacional: um

[6] Também o Colégio da Providência, em Mariana, e o Colégio Nossa Senhora das Dores, em Diamantina, foram colocados a cargo das Irmãs Vicentinas. Desse modo, podemos observar que as "filhas de São Vicente de Paulo", como eram chamadas, foram muito atuantes na educação das moças mineiras durante o século XIX, como discutido por Lage (2011).

moderno instrumento capaz de atingir os fiéis por meio da palavra lida, como a pregação fazia pela palavra falada (Deschand, 1910; Assis, 2004). Assim, em Minas Gerais, por meio dos impressos da Tipografia Episcopal, realizava-se o "bom combate" por meio do qual se elaborava uma resistência ao indiferentismo, ao materialismo, ao panteísmo e ao racionalismo, doutrinas apontadas pelas encíclicas papais. Como a palavra era a arma a ser utilizada no combate à cultura destituída de Cristo, era fundamental que tanto as pregações quanto os livros e jornais chegassem aos fiéis da Diocese.

Entre 1846 e 1847, publicou-se quinzenalmente, na Tipografia Episcopal de Mariana, um jornal religioso intitulado *Selecta Catholica* cujo objetivo era promover a fé, a piedade e a religião. Ao lado de D. Viçoso, João Antônio dos Santos, na época professor do Seminário de Mariana, era o principal responsável pela organização desse periódico. Os impressos produzidos pela Tipografia contavam com uma rede de assinaturas e de distribuição feitas pelo correio e também por portadores que passavam os jornais de mão em mão durante as visitas pastorais e missionárias.

Como podemos perceber pelo que foi apresentado até agora, discutir educação e igreja no século XIX envolve uma complexa variedade de aspectos culturais impossíveis de serem tratados todos em um único texto. Em Minas Gerais, entre esses aspectos, são imprescindíveis a atuação da imprensa junto aos fiéis, principalmente as famílias, assim como a valorização dos colégios como estratégia educacional tendo por base o projeto de reforma dos costumes levado à frente por D. Antônio Viçoso. Assim, o presente texto estará centrado nas iniciativas desse bispo, enfocando, por um lado, as prescrições divulgadas pelo jornal religioso *Selecta Catholica* e direcionadas à organização familiar e, por outro, o papel conferido aos colégios na educação da mocidade e das mulheres.

A família, a mulher e a infância: elementos centrais da educação cristã

A família era considerada elemento fundamental da sociedade cristã por ser o primeiro ambiente onde a criança experimenta e apren-

de os iniciais vislumbres das relações naturais[7] de amor, dependência e obediência que existem entre Deus e os seres criados. Tal vislumbre era possível porque essas relações naturais estavam presentes no relacionamento entre a mulher e o marido e entre os pais e os filhos. Nessa perspectiva, o ideal de família encontrava em Cristo um modelo paradigmático ensinado por intermédio dos Evangelhos e das descrições da Sagrada Família (Machado, 2004). De acordo com Cambi (1999), os relatos sobre as primeiras comunidades cristãs também ofereciam um modelo ideal, ativo na cultura e na práxis desses grupos, no qual o amor como *ágape* começava a agir justamente pela família. Os vínculos familiares, concebidos como primeira escola da caridade – virtude essencial da sociedade cristã –, deveriam expressar uma pequena comunidade sob o mandamento do amor:

> A esposa toma cuidado do interior; o esposo do externo: elle procura o dinheiro necessário; ella o applica com prudência nas despesas de cada dia: em quanto huma se occupa das necessidades presentes, o outro cuida no futuro. Pensa na educação e dotes de seos filhos e filhas, a fim de que a paz de seo coração não se perturbe, e imagens lúgubres não venhao accusar sua negligencia. (Selecta Catholica, 1846a, p. 367).

A união amorosa familiar era considerada a expressão em menor escala da unidade que caracteriza o corpo humano e a sociedade cristã.[8] Assim como o corpo possuía uma cabeça que o regia, a família e a sociedade tinham também suas cabeças regentes. A educação escolar, por exemplo, estava centralizada na autoridade do *magister* (Cambi, 1999),

---

[7] Por serem criados, a natureza e todos os seres, inclusive os seres humanos, carregam a ordenação dada por Deus e consequentemente são capazes de exprimir os sinais divinos neles impressos. Dessa forma, existem relações naturais e necessárias entre Deus e as criaturas que podem ser conhecidas por meio da natureza própria de cada ser. No caso do ser humano, a sua natureza possui dimensões que estabelecem nexos entre a experiência humana e a revelação divina (Machado, 2004). Um exemplo disso seria o corpo humano, cujos órgãos funcionam dependentes uns dos outros, revelando uma ordenação específica dada pela sua natureza e que não pode ser modificada.

[8] Na antropologia cristã, é comum a analogia entre microcosmo e macrocosmo. Os seres, a pessoa, a família, como células da sociedade, podem ser entendidos como microcosmo. A sociedade como um todo e o mundo, no qual está tudo aquilo que foi criado, é o macrocosmo. As mesmas leis regem o micro e o macrocosmo.

enquanto na família a autoridade cabia ao pai, cabeça do corpo familiar. À mulher era reservada a missão de preocupar-se com o futuro, conduzindo os filhos e cuidando da economia doméstica de modo a contribuir para o bom andamento da sociedade.

Mulher e homem ocupavam posições diferentes e complementares na sociedade. Apesar das diferenças próprias à natureza masculina e feminina, considerava-se haver uma unidade substancial entre homens e mulheres dada pela *imago Dei,* ou seja, a ideia básica da antropologia cristã de que todos os seres humanos são criados à semelhança de Deus (Machado, 2004).

A Selecta Catholica preconizava a coincidência entre mãe e mestra, ideia que, na época, encontrava expressão na devoção a Sant'Ana Mestra ou Sant'Ana Guia, bastante popular no Brasil e em Minas Gerais (Santos, 2012). À função de mestra correspondia diversas tarefas, como a educação moral e religiosa, mas as mães podiam também ser responsáveis pelo ensino das primeiras letras aos filhos (Jinzenji, 2010).

Em uma correspondência enviada por D. Viçoso ao Ministro do Império, em que pede a aprovação do Regulamento do Colégio de Meninas pobres de Macaúbas, o artigo 4º do referido regulamento, ainda sujeito à aprovação, determina: "ensinar-se-á a Doutrina Cristã, ler, escrever, e contar, costuras, bordados, e o mais que forma uma boa mãe de família; e às que mostrarem aptidão, francês, geografia e música" (Viçoso, 1862 apud Rocha, 2008, p. 128).[9] Em 1847, o Recolhimento das Macaúbas foi dividido, a pedido de D. Viçoso, em claustro e colégio, diferenciando as recolhidas, que se dedicariam à vida religiosa, das educandas, que seriam formadas para serem professoras ou mães de família (Mello, 2014).

Na cidade de Mariana, as famílias mineiras solicitaram um colégio para suas filhas que tivesse como objetivo "formar religiosas, bem como ensinar as prendas domésticas necessárias às futuras mães de famílias, às donas de casa e às donzelas" (Torres, 1980, p. 1122). Em 1849, as Irmãs de São Vicente de Paulo chegaram para fundar o Colégio da Providência, uma casa de órfãs e um hospital para enfermos pobres.

[9] O excerto citado data de 26 de julho de 1862.

As órfãs criadas pelas Irmãs Vicentinas saíam da instituição quando se casavam e, segundo Lage, adquiriram um bom valor no mercado matrimonial, já que possuíam dote e enxoval e eram letradas e prendadas nos afazeres domésticos. Além do casamento, as meninas órfãs eram preparadas para serem professoras, profissão que poderia garantir-lhes o sustento (Lage, 2011).

Como a mulher era considerada importante agente civilizador devido ao seu papel no cuidado das questões internas da família, a tarefa da educação da infância era responsabilidade da mãe. Entendia-se que ela possuía mais habilidade do que os homens para compreender as necessidades das crianças pequenas. No percurso educacional, o valor da infância estava associado ao inicial cultivo da moralidade que, mais tarde, seria a base do homem religioso. O sentimento religioso, segundo a *Selecta Catholica*, era um aspecto da vida humana que aparecia tardiamente. A religiosidade, portanto, não era inata e precisava ser cultivada:

> O menino, ainda no seio que o nutrio, não conhece a grandeza e a magnificência do universo; não sospeita ainda a existencia do Deos que o ama; mas conhece elle os authores do seo ser, sua tenra alma he penetrado de amor, de reconhecimento, de confiança?: eis a fonte de sua religião. Passará dos seos pais terrestres ao Pai celeste (Selecta Catholica, 1846b, p. 314).

Por meio do relacionamento com seus pais, a criança aprendia o que era amor e confiança e, assim, da necessidade moral inata ascendia-se ao sentimento religioso. O sentimento religioso, portanto, começava a ser formado pela intuição da existência de Deus como Graça e Providência, que era experimentada no seio familiar. Por isso, os atos de assistência e afeto dos pais para com os filhos levavam à descoberta de Deus. Tal descoberta se dava em um processo lento, que se desenvolvia de acordo com as possibilidades de compreensão adquiridas pela criança ao longo do tempo e com a qualidade das relações comunitárias nas quais esta se inseria. Da mesma maneira que havia o corpo infantil, havia a infância da alma, quando as faculdades ainda não se encontra-

vam plenamente amadurecidas. A efetiva educação da infância zelava pela maturação das faculdades da alma, pelo atendimento às necessidades da inteligência infantil e pela direção da vontade da criança:

> A influencia que se exerce sobre a infância estende-se por toda a vida. As verdades da religião produzem bellos fructos, quando são gravados em hum coração puro; [...] Estas ideas crescendo comnosco fundem-se na nossa alma, e tornão huma parte integrante da existencia: recibidas desde a infancia são gravadas em caracteres indeleveis no coração e na memoria; e quando sombrias nuvens toldão nosso espírito, as rasgão e se apresentão a elle como huma luz celeste. (Selecta Catholica, 1846b, p. 314).

A cultura responsável pelo amadurecimento da alma[10] pedia cuidados práticos: além do desvelo com o ensino da linguagem correta, dos bons costumes e da verdadeira religião, a *Selecta Catholica* propunha que a educação das crianças fosse realizada *com tento,* isto é, de forma mais suave, de modo que elas não fossem atropeladas por rigores. Em sua preocupação com métodos pedagógicos menos rigorosos e mais eficientes para a educação religiosa, D. Viçoso escreveu o *Catecismo de Mariana,* que possuía uma linguagem mais simples e trazia as lições em forma de exercícios de perguntas e respostas. Era recomendada a utilização de imagens para atrair as crianças para as práticas educativas, como podemos ver no trecho de uma correspondência em que o bispo pede ao amigo José Rabello que aconselhe a um padre recém-chegado na cidade: "que faça suas práticas familiares pequenas e urbanas, que chame os meninos para lhes ensinar a Doutrina, os quais se atraem com qualquer verônica ou pequena estampa. Aqui já vão umas pequenas para lhe dar e livrinhos" (Viçoso, 1852 apud Rodrigues, 2013, p. 105).

[10] A palavra maturação e amadurecimento são utilizadas neste texto porque, na *Selecta Catholica*, a principal metáfora para o desenvolvimento humano é o cultivo das plantas. Essa imagem é comum na tradição filosófica devido à ideia de cultura/cultivo da pessoa. Na filosofia platônica, encontramos a representação do ser humano como árvore invertida, cujas raízes devem estar voltadas para o céu, isto é, aquilo que fundamenta o ser humano deve estar voltado para Deus (Assis, 1998).

Os preceitos encontrados na *Selecta Catholica* sobre a importância de uma boa educação na infância, bem como as ações empreendidas pela Diocese para a instrução das crianças, da mocidade e das mulheres, tinham o objetivo de prevenir a negligência na formação das novas gerações. A educação negligenciada contribuiria para o surgimento da violência no corpo social:

> Os extremos são viciosos. [...] He immoderado ou imprudente por excesso aquelle que faz mais do que póde e deve a si mesmo, a sua conservação, ao seu bem estar: que sem calcular as suas forças physicas, moraes e pecuniárias, sem attender aos deveres e obrigações que tem contrahido, não só deseja cousas impossíveis ou exorbitantes, mas pratica actos que muitas vezes tem apparencia de virtuosos, porem que realmente são viciosos, por que envolvem damno para a sua saúde, ou para o seo aproveitamento intellectual ou moral ou economia domestica ou mesmo injustiça ou prejuízo do terceiro, quer seja particular, quer seja o estado. (Selecta Catholica, 1847, p. 287).

Sem um fundamento educacional adequado na infância, o caminho de degradação poderia ter início na mocidade, quando os adolescentes, atingindo a idade em que começam a fazer as suas próprias escolhas, começam também a se afastar de Deus e da religião. A formação intelectual e religiosa dos moços e moças, portanto, era uma importante tarefa da sociedade. Colocando-se em continuidade com a educação familiar, os colégios vão cumprir um papel essencial como auxiliares da missão familiar na educação dos seus filhos,[11] como veremos a seguir.

Da infância à mocidade: a educação das faculdades da alma

A *Revista Escolar* de 1889, periódico publicado em Ouro Preto, definia a educação como tripartida: educação física, responsável por formar homens robustos e sadios para o trabalho; educação intelectual,

[11] O Regulamento do Colégio do Caraça recomendava aos diretores e subdiretores que, na educação dos alunos, fizessem os ofícios de um bom pai e de uma boa mãe de família (Regulamento... apud Andrade, 2000, p. 177).

cujo objetivo seria desenvolver as faculdades da alma com que Deus dotou os homens; educação moral, que encaminharia o ser humano para o amor do bem. Se a educação conseguisse se esmerar em suas funções, teria como provável resultado uma alma bem cultivada, capaz de fazer bom uso da inteligência e da moderação das paixões.

No século XIX, podemos encontrar diversas teorias sobre as faculdades da alma humana. Em Mariana, porém, foi publicada, em 1847, pela Tipografia Episcopal, a obra *Esqueleto das faculdades e origem das ideias, obra mui útil para os moços que se applicão ao estudo de Philosophia* escrita por João Antônio dos Santos. Segundo seu autor, o *Esqueleto das faculdades* é um pequeno compêndio destinado a ensinar a parte psicológica da filosofia para os alunos dos colégios e seminários. O livro apresentava as principais faculdades da alma: a inteligência, a sensibilidade e a vontade, sendo cada uma delas subdividida em outras operações.

O cultivo da inteligência era essencial, pois dela dependia o uso das outras faculdades. Ela se manifestava como consciência, sensibilidade externa ou sentidos e entendimento. Como consciência, a inteligência conhecia o eu e seus afetos; ao voltar-se para objetos sensíveis e exteriores ao eu, entrava em ação a sensibilidade externa; o entendimento era uma faculdade específica para o conhecimento metafísico. Ao tratar da origem das ideias, Santos explicava as operações do entendimento:

> Alem destas cousas, conhece outras realidades objectivas, que não pode confundi-las nem comsigo, nem com o mundo physico externo: tempo, espaço, justo, absoluto, necessario, &c. e seos oppostos, todas estas noções são adquiridas pelas faculdades, que fazem o complexo do entendimento. O sujeito do pensamento se reconhece causa e substancia de suas noções, elle as transfere ao mundo exterior: applica a noção de causa á sucessão dos actos externos, e a de substancia aos phenomenos physicos. Por ocasião destes factos internos e externos, contigentes, finitos, relativos, se elevam as noções do infinito, do necessario e do absoluto, sendo taes factos a condição, a causa occasional dessas noções superiores. (Santos, 1847, p. 11-12).

Por reconhecer realidades metafísicas objetivas, o entendimento manifestava-se como operação fundamental da experiência religiosa, pois permitia alçar-se do mundo físico para as realidades metafísicas, possibilitando a intuição de aspectos divinos e transcendentes tais como o justo, o absoluto e o infinito. Adotando essa concepção de inteligência, os organizadores da *Selecta Catholica* se opunham às filosofias que afirmavam a impossibilidade de o homem chegar ao conhecimento de Deus devido às limitações de sua razão.

A descrição das operações das faculdades da alma, incluindo o entendimento, apresentada pelo pequeno manual de João Antônio dos Santos, oferece a compreensão de como a criança poderia intuir a existência de Deus por intermédio dos cuidados a ela dispensados por seus pais. Por meio do paulatino crescimento da criança e do consequente desenvolvimento de sua alma, aquilo que ela, na infância, vislumbrava como intuição de Deus, era percebido pela sua razão adulta como sinais concretos da existência divina. Esses sinais podiam ser facilmente identificados na história, no livro da natureza e nas próprias leis intrínsecas ao corpo e à alma (Selecta Catholica, 1846b, p. 315).

Era fundamental, portanto, que saberes, hábitos e costumes religiosos fossem exercitados e aprendidos desde a infância, pois eles deixariam marcas indeléveis na alma. Mesmo que, mais tarde, as pessoas se desviassem, sendo assaltadas pelas paixões ou se rendendo aos encantos do filosofismo, havia sempre uma oportunidade de que o caminho da integridade fosse retomado pelas memórias da meninice.

Como exemplo dos perigos e desvios que a mocidade poderia enfrentar, a *Selecta Catholica* de 15 de outubro de 1846 trazia a biografia de Santa Teresa:

> Thereza continuou assim na virtude até a morte de sua mãe que ella perdeo na idade de doze annos. Esta época foi a mais critica para a sua piedade. A leitura dos romances lançou-a na dissipação. [...] Ouçamos como ella mesma refere este passo da sua vida. "Minha mãi era affeiçoada á leitura dos romances: por aquelle defeito que nella vi, comecei a esfriar os bons desejos que tinha do bem, e foi causa de que principiasse a faltar aos exercícios bons. (Selecta Catholica, 1846c, p. 238).

A idade de 12 anos, início da puberdade, era a época de redobrar o cuidado com a dissipação das virtudes. Esse momento da vida marcaria a passagem para uma nova fase, mais solicitada pelas paixões e pelas sensações.[12] Daí a necessidade de educar a mocidade para a moderação, pois, caso contrário, a inteligência, obliterada pelas faltas ou excessos passionais, não poderia mais funcionar como parâmetro para a conduta:

> o voluptuoso – não vê, e não considera os objectos, se não pelos sentidos; julga das cousas como deseja que sejão, e não como são na realidade. Seo espírito deixa facilmente enganar-se pelo coração. [...] No fogo das paixões a razão he suffocada pelas doces nuvens que levantão-se. (Selecta Catholica, 1846d, p. 133).

Desse modo, o Regulamento do Colégio do Caraça conclamava os estudantes a frequentarem a instituição não apenas para estudar as ciências, mas também para preparar as virtudes, já que “vale mais um homem de conhecimentos medianos sendo virtuoso, do que o grande sábio sem virtude” (Regulamento... apud Andrade, 2000, p. 177). O adequado cultivo da inteligência e dos costumes nos colégios envolvia, entre outros, três fatores indispensáveis: a organização do tempo, o cuidado com o conteúdo a ser lido e ensinado, o exemplo como prática de formação da pessoa.

Estabelecido nos regulamentos e nas regras das instituições educacionais, o uso do tempo era programado diariamente de forma que o educando fosse ajudado por suas tarefas a manter seu pensamento em Deus, formando as virtudes e o hábito do trabalho. O Regulamento do

[12] A violação da natureza humana, segundo a *Selecta Catholica*, acontecia devido à imoderação, isto é, quando se priorizava o prazer, as paixões e o puro deleite proveniente dos sentidos, ou quando se dava ouvidos aos erros da inteligência. No referencial aristotélico-tomista, adotado pela *Selecta Catholica*, a imoderação faz com que as paixões se tornem enfermidades. A razão, não cumprindo sua função moderadora, é arrastada pelas paixões e pelo imediatismo dos sentidos. Para Aristóteles, as paixões não são boas nem más em si mesmas, mas podem vir a ser mal ou bem utilizadas. Quando elas se encontram controladas e há uma disposição do homem para agir conforme a razão, temos uma virtude. Por outro lado, temos um vício quando uma pessoa age em oposição à sua natural razão, sendo arrastada pelos excessos ou falhas de suas paixões, sensações ou prazeres, e nunca chegando a um meio-termo.

Colégio do Caraça trazia a ordem do dia que começava às cinco horas da manhã com o toque do sino para que todos se levantassem. Em seguida, havia orações, missa, aulas, almoço. Às onze horas todos se reuniam para o jantar, quando acontecia uma lição, do púlpito, sobre história ou sobre a vida de homens ilustres. Depois do jantar, havia a recreação de acordo com as idades dos alunos. Momentos de estudo em silêncio, aulas, música e cantochão, reza do terço, recreação e ladainhas completavam a jornada, finalizada novamente pelo toque do sino às dez horas da noite (Andrade, 2000).

Esperava-se que as práticas realizadas cotidianamente propiciassem aos estudantes a afeição àquilo que lhes era ensinado, criando o desejo de aperfeiçoamento. A repetição dos afazeres, assim como a memorização dos saberes praticada no ensino dos colégios, era considerada uma ação capaz de imprimir conhecimentos duradouros na alma humana.[13] O hábito do estudo, por exemplo, se bem formado, poderia fazer com que um menino que inicialmente não gostasse de estudar, ao realizar esse ato inúmeras vezes, começasse a se dar conta da importância e do prazer dessa atividade. Aprendendo a amar aquilo que incrementava a alma, os moços começavam a adquirir livremente os bons hábitos.

Assim, a ordenação dos dias organizava o emprego do tempo a fim de formar os estudantes para os trabalhos do corpo e do espírito. Para evitar vícios como a preguiça, uma educação completa envolvia o trabalho como prática a que os pais deveriam habituar seus filhos, tornando-os úteis à sociedade e a si mesmos:

> Hum homem prudente deve inspirar desde a infancia a seos filhos o amor do trabalho. O trabalho livra o homem da servidão, e salva a mu-

[13] É importante considerar que muitas concepções dos jesuítas se fazem presentes na tradição educacional brasileira por terem sido eles os primeiros responsáveis pela organização da educação escolar por meio da fundação de colégios. A Companhia de Jesus, por adotar a filosofia aristotélico-tomista, acreditava que a alma infantil era uma tábula rasa e por isso a educação era fundamental para direcionar o desenvolvimento da criança. Como na concepção da tábula rasa, o fator ambiental é preponderante, a educação tem papel essencial na formação da pessoa. Assim, valorizava-se educação intelectual, principalmente nos primeiros anos de vida, momento em que os fatores ambientais se imprimiam com mais facilidade na alma humana (Massimi, 1990).

> lher das ciladas da corrupção. Quantas creaturas miseraveis que são hoje a escoria da sociedade, serião mulheres honestas; se tivessem occupado suas mãos em ligeiros trabalhos, e seo espirito em bons pensamentos! Por que a preguiça do espirito he tão perigosa como a do corpo. (Selecta Catholica, 1846b, p. 303).

Na perspectiva da filosofia moral, a preguiça sempre fora vista como um vício temido, sendo um dos sete pecados capitais. Caso os moços e moças passassem o dia sem ocupar as mãos e a mente, eles poderiam ficar mais propensos a serem tragados pelas paixões. Na metáfora da cultura das plantas, o espírito humano era como um campo que, sem trabalho, seria tomado pelas ervas daninhas. Por isso, valorizava-se o ensino de algum tipo de ofício à mocidade.

Para a ocupação da mente, a educação da mocidade exigia a escolha atenta das leituras e dos saberes a serem ensinados. No exemplo de Santa Tereza, citado anteriormente, a menina se colocou em vício quando, seguindo o exemplo de sua mãe, deixou-se levar pela leitura de romances. Assim como a *Selecta Catholica,* o *Mentor das Brasileiras* aconselhava o cuidado na seleção do que seria lido pelas moças: as novelas não necessariamente seriam proibidas, mas os pais deveriam prestar atenção nos títulos lidos, pois muitas deles despertavam paixões criminosas. As leituras sugeridas pelo periódico eram as *Epístolas de São Paulo*; a *Imitação de Cristo,* de Kempis; as *Aventuras de Telêmaco,* de Fenélon; e a *Escola dos Costumes,* do Abade Blanchard (Jinzenji, 2010).

As aventuras de Telêmaco (1699) eram citadas na *Selecta Catholica* como exemplo de uma boa leitura para a mocidade. Segundo Andrade, nos colégios e nas academias do Império brasileiro, assim como no Colégio do Caraça, fez-se grande uso dessa obra de Fénelon. De cunho fortemente moralizante, épico, mitológico, atraente pelos recursos plásticos e belos da linguagem, as *Aventuras* eram especialmente aconselhadas para a formação moral da juventude, uma espécie de receituário da formação do homem público (Andrade, 2000, p. 83).

A imitação de Cristo e dos bons exemplos era o terceiro elemento importante da educação cristã. Assim, a *Selecta Catholica* recomenda-

va aos pais que tomassem cuidado com as amizades dos filhos e com os mestres escolhidos para educá-los:

> Pais de famílias, procurai a vossos filhos mestres (?) vida irreprehensivel, os costumes innocentes, e a capacidade pouco commum (Plutarcho). He mister esclarecer o espírito, porem ainda he mais preciso formar o coração; e o bom exemplo contribue mais do que o preceito. (Selecta Catholica, 1846c, p. 238).

A relação educativa ideal era estabelecida entre um mestre virtuoso – de costumes retos o suficiente para desejar o bem para o seu discípulo e velar por seus interesses – e o aluno que desejasse tornar-se semelhante ao mestre em suas virtudes. Daí que o Regulamento do Colégio do Caraça preconizasse que diretores, professores e oficiais fossem irrepreensíveis em seus exemplos, inspirando honra, brio e religião aos estudantes.

Assim como na família havia o paradigma da Sagrada Família e das primeiras comunidades cristãs, o método educativo fundamentado na imitação tinha Cristo como modelo de instrução pela palavra e pelo exemplo:

> A sabedoria increada fazendo-se homem habitou entre os homens, conversou com elles, e os instruio. As palavras, acções, vida, tudo foi huma pregação e exemplo na pessoa adorável do Homem Deos; Elle era a lei viva. (Selecta Catholica, 1846e, p. 258).

Segundo Cambi (1999), o cristianismo, ao estabelecer um ideal antropológico cuja base é a presença histórica de Cristo, fez surgir uma proposta educacional fundamentada no modelo de relacionamento de Cristo com seus discípulos. Nessa proposta, operava-se uma transformação em que os discípulos, de cobradores de impostos, passavam a ser homens morais. A conduta virtuosa, portanto, poderia ser aprendida por simpatia no relacionamento educativo. O educador como autoridade tinha a missão de ensinar os seus alunos a julgar e a desejar, ações relacionadas às faculdades da inteligência e da vontade. Abbagnano e

Visalberghi (1995) utilizam o conceito de paradigmas exemplares para descrever o método, fortemente presente na cultura ocidental, através do qual se ensinavam as virtudes por meio do conhecimento da vida de santos ou de grandes homens. Devido ao valor do exemplo, a biografia era um dos gêneros indicados como leitura para aqueles que desejassem uma vida virtuosa:

> Na verdade os exemplos que nos dão os santos são bem próprios para animar nossa fraqueza e fazer calar todos os pretextos. Os santos erao formados do mesmo limo que nós: erao o que somos, sobre a terra, tinhao a mesma natureza e as mesmas enfermidades. Entretanto elles santificarão-se. (Selecta Catholica, 1846f, p. 269).

Os santos e o próprio Cristo, portanto, constituíam-se no modelo de ser humano a ser imitado pelos pais e mães de família, assim como pelos estudantes, pelos professores e pelos religiosos. Rapazes e moças que admirassem os mais velhos teriam vontade de imitá-los quando chegassem na idade de efetuar suas próprias escolhas. Assim, eles saberiam discernir o bem a fim de alcançar uma vida autenticamente cristã.

Enfim, a educação bem dirigida voltava-se para o ser humano em sua totalidade, englobando o cultivo da inteligência e dos costumes e alcançando também as dimensões comunitárias. A educação formal oferecida nos colégios, embora fosse fundamental, era apenas uma das etapas do processo educativo capaz de preservar o homem e a sociedade dos vícios e do indiferentismo religioso. Necessitava-se, para o combate inspirado nas encíclicas papais, da educação familiar e das práticas cotidianas como a boa leitura, as devoções religiosas, as festas e demais atividades que ocorriam nas comunidades.

Considerações finais

O modelo educacional proposto pela Diocese de Mariana, nas Minas Gerais do século XIX, tinha como característica principal a centralidade do papa como cabeça do corpo social visível de Deus. Em um período de intensos embates com a cultura que se secularizava e se

opunha a essa centralidade, a Igreja conferiu importante papel à ordem moral, pois era pelos costumes, evidenciados pela tradição, que se transmitiam as virtudes capazes de conferir vida, duração e paz à sociedade. Apesar disso, diversas ações da Igreja, entre elas o projeto de reforma dos costumes empreendido por D. Antônio Viçoso, devem ser compreendidas como mais do que simples aplicações de regras e de ordenação moral. A educação dos costumes visava alcançar a saúde do corpo social cristão que, na concepção do tempo, se enfraquecia na medida em que seus membros deixavam de reconhecer a presença divina na natureza, na história e na própria natureza do ser humano. Esse enfraquecimento levava a afirmar que nada existia se não fosse reconhecido objetivamente pelos sentidos. Nesse contexto, a educação era, ao mesmo tempo, oferecida como remédio e como prevenção. Pela educação, era necessário remediar ideias já disseminadas, como as filosofias vistas como erros da época, e prevenir a sociedade para que se fortalecesse na fé e na certeza da possibilidade pessoal de relacionamento com o transcendente. Todos os cristãos, portanto, eram chamados a educar. Daí que as práticas educacionais possam ser relacionadas a todos os âmbitos da vida comunitária, seja na oração pessoal feita silenciosamente antes de dormir, na reunião familiar em que se rezava o terço, nas formas de organização das aulas nos colégios ou nas grandes festas que animavam as cidades.

Referências

ABBAGNANO, Nicolau; VISALBERGHI, Aldo. *Historia de la pedagogia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1995.

ANDRADE, Mariza G. *A educação exilada*: Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ASSIS, Raquel M. *Ordem e fineza do amor*: uma contribuição à história das ideias psicológicas na cultura luso-brasileira do período colonial. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1998.

ASSIS, Raquel M. *Psicologia, educação e reforma dos costumes*: lições da Selecta Catholica (1846-1847). 2004. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ASSIS, Raquel M.; SILVA, Paulo J. C.; PACHECO, P. R. A. Seminários católicos do Brasil

colônia e Império. In: JACÓ-VILELA, A. M. *Dicionário histórico de instituições de psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

COMPAGNON, Antoine. *Os antimodernos*: de Joseph de Maistre a Roland Barthes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

DESCHAND, Desiderio. *A situação actual da religião no Brazil*. Rio de Janeiro: Garnier; Livreiro Editor, 1910.

FREITAS, José H. *Aplicação no Brasil do Decreto Tridentino sobre os Seminários até 1889*. 1938. Tese (Doutorado em Direito Canônico) – Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, 1938.

GASPARETTO, Antônio; RODRIGUES, Ricardo V. O contexto histórico da Encíclica Mirari Vos (1832). *Revista Estudos Filosóficos,* n. 3, p. 43-56, 2009.

JINZENJI, Mônica Y. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

LAGE, Ana Cristina P. *Conexões vicentinas*: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas. 2011. 246 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MACHADO, Genival. Variações sobre o significado esponsal do corpo e princípio de analogia na teologia de João Paulo II. In: JACQUET, Christine; COSTA, Lívia F. *Família em mudança*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004. p. 311-336.

MAHFOUD, Miguel; MASSIMI, Marina. História, memória e processos de subjetivação para a vida da cultura e da civilização. In: MASSIMI, Marina (Org.). *Psicologia, cultura e história*: perspectivas em diálogo. Rio de Janeiro: Editora Outras Letras, 2012. p. 55-68.

MARTINA, Giacomo. *História da Igreja*: de Lutero a nossos dias. São Paulo: Loyola, 1996.

MELLO, Cleyr V. *Mosteiro de Nossa Senhora da Conceição de Macaúbas*: Cronologia: 1708/1994. 30 dez. 2014. Disponível em: <https://issuu.com/ppradodesign/docs/cronologia>. Acesso em: 25 abr. 2016.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Ronald P. Estudo introdutório. In: TRINDADE, D. Frei José da Santíssima. *Visitas pastorais de Dom Frei José da Santíssima Trindade (1821-1825)*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e Culturais; Fundação João Pinheiro; Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, 1998. p. 21-72.

ROCHA, Adair J. S. *A educação feminina nos séculos XVIII e XIX*: intenções dos bispos para o Recolhimento Nossa Senhora de Macaúbas. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, Flávio C. *Lições do magistério de Dom Viçoso*. Cadernos Históricos do Arquivo Eclesiástico da Arquidiocese de Mariana, Mariana, n. 8, p. 105-106, 2013.

SANTOS, Jadilson P. As Santanas da antiga Vila de Santa Ana e Santo Antônio do Tucano. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 8., 2012, Campinas. *Atas*... Campinas: Unicamp; CHAA; IFCH, 2013. p. 257-266. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2012/Jadilson%20Pimentel.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SANTOS, João A. *Esqueleto das faculdades e origem das ideias, obra mui útil para os moços que se applicão ao estudo de Philosophia*. Mariana: Typographia Episcopal, 1847.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SELECTA CATHOLICA. Mariana: 15 dez. 1846a.

SELECTA CATHOLICA. Mariana: 15 nov. 1846b.

SELECTA CATHOLICA. Mariana: 15 out. 1846c.

SELECTA CATHOLICA. Mariana: 1 set. 1846d.

SELECTA CATHOLICA. Mariana: 1 out. 1846e.

SELECTA CATHOLICA. Mariana: 1 nov. 1846f.

SELECTA CATHOLICA. Mariana: 1 mai. 1847.

TORRES, João Camilo O. *História de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lemi; Brasília: INL, 1980.

TRINDADE, D. Frei José da Santíssima. *Visitas pastorais de Dom Frei José da Santíssima Trindade (1821–1825)*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e Culturais; Fundação João Pinheiro; Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, 1998.

Educar ou instruir as mulheres? *dilema do século XIX*

Mônica Yumi Jinzenji[1]

Em 1873, saiu uma matéria no semanário *O Sexo Feminino*,[2] impresso na cidade de Campanha, Minas Gerais, com base na qual muitas reflexões podem ser feitas. A autora era proprietária e principal redatora do impresso e também professora da Escola Normal, Francisca Senhorinha da Motta Diniz. Assim dizia ela sobre a capacidade da mulher para aprender e ensinar:

> É problema resolvido, e hoje sem a menor contestação, que somente a mulher póde com vantagem educar a mocidade – e que uma tal educação assim bebida desde o berço é capaz de formar as boas ou más inclinações do educado, que tal será qual for a educação que tiver tido.
> Pois bem – já que ninguém ousa pôr em duvida a capacidade da mulher para *educar* – e visto que o próprio governo também por seu turno a considera apta para *professora* não somente de meninas, mas até mesmo de meninos, confiando-lhe a regência de taes escolas, fazendo-a dest´arte depositária de sua confiança *oficial,* é ocasião, é tempo oportuno para do alto da *imprensa* clamar e convencer taes professoras de

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008), é professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora do Gephe (Centro de Pesquisas em História da Educação) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita na mesma instituição.
[2] Cecília Vieira do Nascimento realizou uma análise minuciosa desse periódico em *O Sexo Feminino em campanha pela emancipação da mulher (1873-1874)* (2004).

que não se contentem com a instrucção sufficiente para ensinar o A B C –; é necessário, é urgente que possuão a maior somma possível de conhecimentos, o que só conseguirão com estudo profundo methodisado. (O Sexo Feminino, 1873, p. 1-2, grifo do original).

A defesa da capacidade para educar ultrapassava o já conhecido e estabelecido papel materno de criar os filhos no espaço privado do lar. Refere-se ao magistério, provavelmente a primeira atividade reconhecidamente pública e moralmente "autorizada" para a mulher dentro do contexto histórico aqui analisado.[3] Ao ser legitimada pelo governo, inclusive para a regência de escolas de meninos, a capacidade e a competência das mulheres, segundo Francisca Diniz, passavam a ser inquestionáveis.

Nesse trecho, exalta-se não simplesmente a capacidade, mas a superioridade da mulher para ensinar, sendo oportuno, portanto, encorajá-las a prosseguirem em estudos mais profundos e metodizados, superando os conhecimentos elementares exigidos para o exercício da atividade docente no período. Tais estudos mais aprofundados eram reservados principalmente ao público masculino, e é nesse sentido que se deve compreender "instruir-se" com um significado bastante diferente de "ser educada".

Nessa matéria, a professora e redatora apresentava as balizas principais que caracterizaram o debate em torno da educação e da instrução das meninas e mulheres no período imperial brasileiro. O discurso acima, afirmativo e propositivo, sinalizava o que veio a se desenvolver no último quartel do século XIX, como o fortalecimento das instituições escolares como instâncias legítimas para a educação e instrução das novas gerações e a profissionalização da atividade docente por meio da centralidade adquirida pelas Escolas Normais a partir desse período. Esse discurso também carrega as marcas do que o antecedeu, tensões e questionamentos quanto à pertinência da instrução

[3] Não estamos aqui desconsiderando as atividades exercidas pelas mulheres como chefes de domicílio na administração de terras e escravos, nem mesmo as quituteiras e vendedoras ambulantes, presentes no cenário urbano mineiro desde o século XVIII, como discutido por Figueiredo (1999).

das meninas em conteúdos além dos básicos, caracterizando o tímido desenvolvimento de suas condições de educação e formação na primeira metade do século XIX (Muniz, 2003).

Neste texto, buscou-se contribuir para a compreensão desse debate em torno do processo de legitimação da importância da educação/instrução das mulheres, ressaltando a convivência de uma pluralidade de vozes oriundas de fontes diversas. O ponto de vista de professores e professoras aparece no formato de correspondências e falas difundidas por meio de periódicos de ampla circulação, como *O Universal* (Ouro Preto, 1825-1842),[4] *O Mentor das Brasileiras* (São João del-Rei, 1829-1832),[5] o *Astro de Minas* (São João del-Rei, 1827-1839). Os manuais e compêndios voltados para o uso de professores e mestras na educação dos alunos veiculavam valores, percepções e ideais acerca da especificidade da educação de meninas, como o *Curso Normal para professores de primeiras letras* (1839)[6] e *Cartas sobre a educação das meninas* (1838).[7] Por fim, utilizou-se também a legislação imperial e provincial que trata das escolas voltadas para um e outro sexo ao longo do século XIX.

---

[4] Um dos primeiros impressos periódicos de Minas Gerais e o mais longevo do século XIX. Para maiores detalhes, ver Raquel Pacheco (2012).

[5] Primeiro periódico impresso em Minas Gerais voltado para as mulheres. Para maiores detalhes, ver Eliane Calsavara (2007) e Mônica Jinzenji (2008).

[6] Manual distribuído pelo governo de Minas Gerais para professores de primeiras letras. Considerado o primeiro manual dessa natureza utilizado no Brasil para auxiliar os professores, é composto por 16 conferências proferidas por Joseph-Marie de Gérando (1772-1842), na França, para professores de instrução primária. Foram publicadas, e a obra, traduzida no Brasil em 1839. De Gérando foi um importante nome no desenvolvimento da instrução popular na França. Ver os trabalhos de dissertação de Walquíria Rosa (2001) e de Mônica Jinzenji (2002).

[7] Manual distribuído pelo governo de Minas Gerais para professoras de primeiras letras e estudantes. De autoria desconhecida, é um pequeno livro de 225 páginas composto por 12 cartas enviadas por uma senhora argentina, quando de seu exílio em Londres, para sua irmã, que restara em seu país natal. Essas cartas visavam orientá-la na educação de suas filhas que ficaram em Buenos Aires; foram publicadas no formato de livro em Londres, em 1824, por Rudolph Ackerman, em benefício da Sociedade de beneficência de Buenos Aires, entidade responsável pela instrução das meninas naquela cidade. Traduzido para o espanhol, esse livro foi reimpresso e difundido por vários países da América Latina, sendo utilizado tanto em escolas lancasterianas como nas demais escolas. Existe a possibilidade de a autora das cartas ser a esposa de Bernardino Rivadavia, Juana del Pino y Balbastro.

A educabilidade feminina

A emergência da necessidade de educação da mulher acompanhou um conjunto de transformações ocorridas no mundo ocidental na modernidade. O século XVIII teria sido palco, de forma mais definitiva, da separação dos domínios da vida privada e pública, identificando-se a primeira com o meio familiar e doméstico, estando a "vida pública", relacionada aos espaços e meios de produção no mundo burguês. A família foi se constituindo, aos poucos, como o espaço de refúgio e recolhimento, "o centro do espaço privado" (Ariès, 1991), implicando a produção de novos sentidos e configurações espaciais no interior dos domicílios e nas relações familiares. A mulher passaria a ter um papel fundamental, de guardiã e gestora da intimidade familiar, conjugal e educadora das novas gerações. Nesse ínterim, acompanhada da necessidade de distinção de comportamentos entre os sexos, encontrava-se a ideia de que a mulher "não somente era 'educável', como deveria ser educada." (Veiga, 2004).

A distinção entre os domínios público e privado se relaciona às diferentes práticas, significados e expectativas em torno das ideias de *educar* e de *instruir*. Os significados e as instâncias às quais são atribuídas cada uma dessas ações e funções passam por reconfigurações dentro do processo de afirmação da escola e de seus papéis na sociedade. Educar e instruir se constituem como diferentes dimensões de um mesmo e inseparável processo, o da formação humana, no qual a instrução é subordinada à educação. Havia o entendimento de que a educação deveria ser dada desde os primeiros momentos do nascimento da criança, cabendo, portanto, às famílias. Entretanto, a educação também estava relacionada ao "desenvolvimento das faculdades morais", em contraste com a instrução, que visava ao "enriquecimento das faculdades intelectivas". Desse modo, o dicionarista Campagne e Joseh-Marie de Gérando (1839) concluem que "a educação pode suprir a instrução, mas a instrução só por si não dispensa a educação." (Campagne, 1886).

Segundo De Gérando (1839, p. 175):

> a educação moral corôa e domina toda a educação do homem; por ser ella quem fórma o caracter, quem nos ensina a dirigir-nos; quem faz fructificar a educação physica e intellectual, e quem abrange todos os instantes e interesses da vida; por ella, n´huma palavra, entra o homem deveras em posse da humanidade.

Ao professor cabia desenvolver no aluno a polidez, a gratidão e, principalmente, a moderação.

Os discursos em circulação afirmavam a prioridade da educação moral para as meninas, enquanto para os meninos uma educação e instrução mais longevas. Esse é um dos pontos que poderia justificar a separação entre um e outro sexo nos estabelecimentos de ensino: o conteúdo necessário para um e outro divergiam. Mas tal argumento não esgota os motivos para a segregação. Alguns indícios sugerem a percepção de que as meninas e mulheres possuíam características específicas que requeriam atenção especial, marcadas por uma maior dispersão, volatilidade e até mesmo faculdades mentais inferiores. Um terceiro ponto, que possivelmente ganha mais destaque entre esse conjunto de argumentos, seriam as consequências moralmente danosas que poderiam resultar da convivência entre os sexos.

Em relação à primeira questão, desde a Lei de 15 de outubro de 1827, que previa escolas de educação elementar privativas para meninas nas cidades e vilas mais populosas, o conteúdo necessário ao ensino de cada uma dessas escolas diferia sensivelmente:

Quadro 1 – Currículo das escolas de primeiras letras de meninos e de meninas, de acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827

Escola de meninos	*Escola de meninas*
Ler, escrever	Ler, escrever
Quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática	Quatro operações de aritmética
Gramática da língua nacional	Gramática da língua nacional
Princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana	Princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana
	Prendas que servem à economia doméstica

Fonte: Brasil (1827).

A primeira lei da província de Minas Gerais a organizar o ensino, a Lei n.º 13, de 1835, seguia essas mesmas orientações em relação ao conteúdo a ser ensinado para as meninas, acrescentando-se, no entanto, a prosódia.[8] A matemática seria simplificada para as meninas, enquanto somente elas receberiam lições de economia doméstica.

Segundo a autora do manual *Cartas para a educação das meninas* (1838, p. 115), nas casas de educação da Europa, nas primeiras décadas do século XIX, o conteúdo voltado para as meninas incluía: primeiras letras, aritmética, desenho, geografia e conhecimento dos globos, música (solfejo e cantoria), piano ou harpa, história, dança e toda classe de costura e bordado. Em algumas se ensinavam botânica e astronomia e em todas se ensinavam algumas línguas modernas, preferencialmente o francês, o italiano e raramente o alemão.

Em Minas Gerais, algumas iniciativas de escolas particulares ofereciam conteúdos similares, com a mesma tendência à ampliação da oferta de matérias ligadas às artes e línguas. É o caso do "Colégio de educação de meninas" que, em 1829, a professora Beatriz Francisca de Assis Brandão anunciava na capital da província, onde ensinaria a ler, escrever e contar e "todo gênero de costura e lavor". Além disso, a critério de cada pai de família, as "Artes e prendas seguintes: as línguas francesa e italiana segundo as regras, a música, a tocar piano, o desenho, a dança, a bordar de bastidor, a fazer flores, doces e massas" (O Universal, 1829, p. 4). Essas diferentes propostas de educação se voltavam, evidentemente, para estratos sociais distintos e nota-se a ausência do conteúdo religioso na realidade europeia e nas escolas privadas, se comparadas às escolas públicas.

Outros anúncios com semelhante conteúdo indicam que não eram poucas as oportunidades para uma formação mais sofisticada para as meninas cujas famílias podiam arcar com essas despesas. O desenvolvimento urbano, já marcadamente presente na primeira metade do século XIX nas principais vilas e cidades, levou ao desenvolvimento de um repertório maior de atividades sociais, como bailes, teatros, festas e demais acontecimentos da vida social burguesa, e as mulheres

[8] Parte da gramática tradicional que se dedica às características da emissão dos sons da fala, como o acento e a entoação.

das elites necessitavam ser educadas para frequentar adequadamente esses novos espaços (D'Incao, 2004). Para isso, aos conteúdos básicos de leitura, escrita e cálculo acrescentava-se o aprendizado do francês e do piano. Esses novos conteúdos e novos espaços de sociabilidade abertos à presença feminina traduziam as novas responsabilidades que recaíam sobre a mulher: além de saber bem governar a casa e ser uma companhia agradável ao marido, deveria ser capaz de representá-lo socialmente (Louro, 2004, p. 246). A distinção pela dança, pela música e pelo conhecimento de línguas estrangeiras poderia, por outro lado, proporcionar um casamento mais vantajoso para as moças e famílias que aspirassem à ascensão social (Del Priore, 2006, p. 153).

A transformação nos costumes e o seu reflexo, ou a participação das mulheres nesse movimento, desagradava a grupos mais "conservadores", que acreditavam que havia descuido na educação da mocidade:

> No tempo de nossos maiores, criavão-se as meninas com toda a submissão e recato: havia todo o desvello em ensinar-lhes a costura, o bordado, o cingido &c., e outras prendas próprias de mãis de família [...]. Mas agora, parece que só se exigem nas meninas prendas de seducção: [...] música, o piano, a dança, e francez, para ter abertos os thesouros da sabedoria das novellas, e poder conversar a seu gosto com os estrangeiros e tornar-se dest´arte literata, politica, estadista, philosopha, e quasi sempre bacharella formada no baille, na partida &c. (O Universal, 1841, p. 3).

Uma maior instrução nas "artes" e línguas representava ameaça ao modelo de esposa e mãe tão bem desenhado, subsistindo, no pensamento de uma parcela da sociedade, a defesa da educação moral como o elemento central da formação da mulher.

Os conteúdos mínimos e o preparo para a vida doméstica pareciam atender às demandas sociais que exigiam moderação nos comportamentos das mulheres. As virtudes necessárias a uma mulher, esposa e mãe, são desdobramentos da *temperança*, ou moderação: dominar a explosão do seu gênio e as extravagâncias de seus caprichos, resignar-se diante de contrariedades (Cartas..., 1838, p. 39-42). A moderação

era desejada, também, para o domínio de conhecimentos: "A Sociedade tanto desgosta a mulher que apenas sabe ler, escrever e contar, como a que quer entrar e metter-se em todas as Sciencias" (Cartas..., 1838, p. 50). Em outro trecho, a mesma autora aprofunda suas ideias:

> A mulher deve ser instruída, sem chegar a escritora ou philosopha. Confesso que não desejara ver minhas filhas nesta cathegoria, que me não parece mui compativel com os deveres de esposa e mãi, e que ordinariamente exalta o amor próprio e o faz degenerar em pueril vaidade. O estudo exclusivo das Sciencias e Artes sempre me pareceo alheio do plano de vida que marcão á mulher seus vinculos e relações. (Cartas..., 1838, p. 71).

Ser estadista, política, literata, escritora, filósofa e bacharela não deveria, portanto, estar no horizonte das meninas, porque eram atividades/carreiras incompatíveis com as de esposa e mãe. Além disso, ampliariam o universo das relações para níveis potencialmente comprometedores. Com a aprendizagem de novas línguas, novos horizontes seriam abertos.

Segundo a legislação imperial e provincial, a criação de escolas específicas para meninas era autorizada somente nas cidades e vilas mais populosas. Além disso, as escolas tinham que ser frequentadas por pelo menos 24 alunas. Pode-se imaginar que essa não era a realidade de boa parte das localidades que demandavam escolas públicas e nem da maior parte do público escolar, e esse parece ser o caso de Curvelo, de onde um professor, em 1839, encaminhou uma carta criticando alguns aspectos da Lei n.º 13:

> foi esquecido o essencial, isto é, a educação e a moralidade dos meninos: a reunião de ambos os sexos em uma só aula, ou antes a sua instrucção á cargo de um só Professor, jamais se pode conseguir; por quanto sendo o número de alumnos, ordinaria, e frequentemente maior, que o das alumnas, deve a assistencia do mestre ser para com estes mais demorada, no entanto que *sendo muito mais delicada e melindrosa a das alumnas*, deve ser sua vigilancia sobre estas menos interrompida, o

que se não consegue occupando este duas cadeiras. (O Universal, 1839, grifo nosso).

Nesse relato, o professor indica que, mesmo quando meninos e meninas frequentavam uma mesma aula, eles se encontravam fisicamente separados, cada grupo exigindo cuidados específicos do mestre; denota também algumas percepções que podem fazer parte de representações acerca das características femininas. Enquanto o desafio na educação dos meninos se encontrava na grande quantidade deles agrupados numa aula, as meninas, ainda que em menor número, necessitavam de assistência mais "delicada e melindrosa", além de uma vigilância mais constante. Ao construir argumentos para criticar a coeducação, o professor acaba sugerindo uma maior dificuldade na educação das meninas, que requeria uma dedicação maior. Teriam elas, portanto, maior dificuldade que os meninos na aprendizagem dos conteúdos escolares? Ou elas teriam menos disposição para as rotinas escolares? Em que seriam baseados esses argumentos do professor?

Diferente de dizer que uma instrução mais aprofundada é desnecessária e incompatível aos papéis de mãe e esposa, é afirmar a inferioridade intelectual das mulheres. Em *Cartas sobre a educação das mulheres*, a autora defende que já estava superada a crença de que as mulheres possuíam faculdades mentais inferiores. Entretanto, podemos encontrar uma série de discursos em que essa crença ainda subjaz, disfarçada na ideia de que a docilidade não é compatível com a intelectualidade. Segundo Campagne (1886, p. 883-884), no verbete *mulher,* "A infância das mulheres é, a um tempo, mais suave e precoce que a dos homens, dir-se-ha que, porque não tem de ir tão longe, chegam mais depressa.

David Hume, em *Of the study of History* (1741 apud Kerber, 1980), defende, para as mulheres, o estudo da história, cuja leitura promove o aprimoramento da mente, sem excitar as paixões. A outra conveniência apontada para a leitura da história é que ela aparenta ser "segura", enquanto as ciências, os clássicos e a filosofia não o são. A história promoveria uma aprendizagem moderada e agradável, sem envolver muita abstração e pesquisas difíceis, o que transformaria a delicadeza,

tipicamente feminina, em aspereza. Com argumentos complementares, para escritoras norte-americanas do século XIX, era o estudo da história do próprio país que forneceria os conhecimentos acerca de sua pátria. Associado ao estudo da constituição e do sistema de governo, forneceria subsídios para que as mulheres tivessem mais clareza de seu papel na sociedade (Tuthill apud Baym, 1995, p. 13).

O periódico *O Mentor das Brasileiras*, impresso no período de 1829 a 1831, é outro exemplo de como pressupostos acerca de uma menor habilidade para a leitura e compreensão de conteúdos resulta em modos específicos para abordar o público leitor feminino. Impresso na vila de São João del-Rei, é produzido sob direção do professor, político e advogado José Alcibíades Carneiro. Boa parte do conteúdo do jornal é importada de livros originalmente voltados para o público infanto-juvenil. São livros de pequeno porte, finos e com letras grandes.[9] Em sua maioria, os conteúdos são apresentados por meio de diálogos ou cartas, que se aproximam da lógica da oralidade, mais propícios, portanto, à compreensão de leitores/as menos hábeis (Jinzenji, 2011).

Uma outra característica do jornal explicita ainda mais a concepção de inferioridade intelectual feminina. Em resposta a uma crítica pela ausência de temas políticos no periódico, seu principal redator, José Alcibíades Carneiro (1829), argumenta que:

> Vacilávamos na escolha dos assuntos próprios para um sexo, que ainda não consideramos naquela perfectibilidade de princípios, capazes de o tornar hábil para a compreensão de matérias difíceis por sua natureza, qual a política tomada em seu rigoroso sentido.

Pensamentos como esse, que contribuem para a construção de uma "essência feminina" na qual a política não tem pertencimento, acabam por contribuir para excluir as mulheres da atuação no espaço público (Macena, 2015, p. 96). Às mulheres caberia aprender, por meio de ensinamentos, o posicionamento "correto" no conturbado período das regências. O redator, então, contorna essa crença na capacidade li-

[9] Temos, como exemplo, Volney (1796), Young (1818) e Marcet (1817).

mitada das mulheres para a compreensão de um conteúdo considerado tão difícil, utilizando-se de fábulas de Phedro e de Esopo.[10] A inserção das fábulas fazia parte das "lições de política" que visavam instruir as leitoras e leitores dentro dos ideais liberais. O liberalismo moderado, posicionamento político adotado pelo redator, e que se fortaleceu entre as décadas de 1820 e 1830 no Brasil, caracterizava-se pela crítica à Monarquia Absolutista, por reservas quanto à ideia de revolução, ocupando uma posição de "centralidade".

Foram inseridas ao todo 33 fábulas[11] nos números semanais de "O Mentor das Brasileiras". As fábulas possuíam uma primeira parte constituída por uma historieta, geralmente protagonizada por animais e, em seguida, sua interpretação, nomeada de *moralidade*, em que o redator relacionava a fábula ao contexto político de então. Segue uma das fábulas:

> O cão e o crocodilo
> Conta-se que os Cães costumão beber no rio Nilo sempre com muita pressa para não serem apanhados pelos Crocodilos, que abundão naquelles lugares. Em certa occasiao hum destes animaes carnivoros pode avistar à hum Cão, que assim bebia vigilante nas margens do Rio, e em hum tom compassivo assim lhe falla: *Porque te affadigas tanto, amigo? Bebe á tua vontade; chega-te ao Nilo sem susto; não receies de alguma traição minha,* mas o Cão, que bem conhecia suas vozes fraudulentas, pondo se em fuga assim lhe responde = *Eu não duvidaria fazer o que me persuades com tanta meluria, se acaso não conhecesse o quanto es desejoso da minha carne.*

---

[10] O fabulista grego Esopo (630-560 a.C.) é conhecido pelas fábulas caracterizadas pela constante referência à vida animal como metáfora para a vida humana. São também chamadas de *Apólogos*. Fedro foi um fabulista de origem grega, nascido por volta de 15 a.C., e teria vivido até meados do século I d.C. Escravo liberto do Imperador romano Augusto, escreveu em latim cinco livros contendo ao todo 135 fábulas, entre inéditas e reescritas, de Esopo. Fedro utilizava as fábulas para fazer uma "sátira encoberta do contexto que lhe rodeava", utilizando seus escritos como arma de combate moral e político.

[11] São alguns exemplos de fábulas inseridas no periódico: 1- O velho e o burro; 2- O macaco e os viandantes perdidos; 3- A raposa e a máscara; 4- A rã e os touros; 5- O lobo e o cão; 6- A pomba e a formiga.

Moralidade

Se todos andassem sempre vigilantes contra as ardilosas expressões dos Crocodilos, que procurão illudir os povos com falsas provocações, não se veria tantas vezes Nações inteiras escravisadas debaixo das promessas dos Reis, os quaes quando pretendem o throno são os mais humanos possíveis, só querem deffender os povos contra as injurias dos inimigos, mostrão se parcos, moderados, benignos, affaveis, e até humildes, mas assim que se pilhão de cima, são tigres, e sanhudos Leões promptos a devorarem a substancia dos povos, que governão. Nada; deixemos de nos fiarmos dos Crocodilos; longe delles sempre, ouçamos muito embora as suas vozes, todas cheias de patriotismo, *e sigamos o que a razão nos dictar pela nossa segurança.* (O Mentor das Brasileiras, 1830, grifo no original).

Próprio do liberalismo moderado do primeiro reinado, tentava-se conservar uma posição de centralidade, guardando distância segura tanto dos absolutistas quanto dos exaltados (Morel, 2005, p. 124).

A indicação do uso de fábulas para o ensino de crianças e jovens estava presente em obras de autores dos séculos XVII e XVIII, como em *Tratados sobre a educação das meninas (1687),* de Fénélon, em que ele afirmava que "as crianças são propensas a gostar de historietas fantásticas", de preferência aquelas curtas e alegres, ou apólogos com animais (Fénélon, 1750, p. 54). No século XIX, conhecer as fábulas de cor e recitá-las fazia parte das atividades escolares na França que, além disso, assistiu à difusão em massa de fábulas nos manuais escolares (Albanese, 2003). No Brasil e em Minas Gerais, vemos as fábulas presentes em algum momento da formação das Escolas Normais, como o exemplo de Helena Morley, que foi normalista em Diamantina e diz ter feito a tradução de uma fábula de La Fontaine. Helena, no entanto, critica essa atividade: "Que precisão eu teria de fábula de La Fontaine se for professora no Bom Sucesso, Curralinho ou mesmo em Diamantina?" (Morley, 1998, p. 228).

Outras representações em torno das características femininas também poderiam influir na limitação da instrução voltada para as meninas e mulheres. Já mencionada com ressalvas anteriormente neste

texto, a leitura de novela ou romances representava a ruína para a vida dessas leitoras. A autora de *Cartas* afirma que faz parte da natureza feminina o gosto pela leitura de novelas:

> A affeição a Novellas é geral no nosso sexo (...) Seu principal inconveniente he appartar-nos da existencia que nos rodeia, do mundo em que vivemos para nos engolfar em quimeras seductoras, que se apoderão com força irresistivel da parte mais movel da alma, que he a imaginação, e a podem levar a perigosos desvarios. (Cartas..., 1838, p. 67-68).

Por que o exercício da imaginação traria inconvenientes somente às mulheres? Parece haver a crença de que as mulheres são mais facilmente seduzidas pelas "armadilhas" da imaginação, perdendo-se nas fronteiras entre o que é real e o que é imaginário. Baseado nessa crença, ao longo do século XIX, a leitura de romances era considerada nociva, em especial para as mulheres, pela capacidade de alterar comportamentos, corromper a inocência, enfim, de afastar as mulheres da virtude e ainda favorecer o crime (Abreu, 2002, p. 12). Nas últimas décadas do século XIX, romances importados e traduzidos da Europa dividiam as estantes das livrarias dos grandes centros urbanos com livros de baixo custo e com enredo erótico e pornográfico, alguns de autoria nacional. Homens e mulheres eram leitores dessas obras, certamente às escondidas, por não consistirem em leituras aprovadas aos olhos do público (El Far, 2004). As mulheres, nessas narrativas, eram vítimas de sedução, crimes ou libertinas, possuíam comportamentos marcados pela luxúria, o que tornava essas leituras impróprias para "jovens virtuosas". O mercado desse tipo de literatura era significativo, indicando a existência de um público que o sustentava, além do baixo custo, que facilitava o seu consumo e circulação.

A autora de Cartas sugere, em substituição, a leitura de outras ficções que não ofereciam o mesmo risco, tais como apólogos (fábulas), parábolas e diálogos, que igualmente eram produtos da fantasia, mas traziam, na sua essência, "a verdade" (Cartas..., 1838, p. 68). David Hume (apud Kerber, 1980, p. 247) indicava, em lugar das novelas, histórias de reis, rainhas, batalhas e líderes.

No convívio entre meninos e meninas, o risco de se romperem as fronteiras do decoro parecia ser sempre iminente, e esse temor sustentava a segregação dos dois sexos nas escolas. A legislação prescrevia, ao longo do século XIX, essa separação e, em casos excepcionais e em condições bem particulares, era previsto o convívio de ambos os sexos. Em 1828, o Conselho Geral da Província define em resolução:

> Que os Professores, e Professoras são obrigados a matricular, e ensinar a todas as pessoas de ambos os sexos, que se quizerem instruir, sejam pobres, ou ricos, descalços, ou calçados. Nos lugares aonde houverem escolas de meninas, não se admitem os dois sexos unidos. (Astro de Minas, 1828, p. 3).

Sabemos que não eram muitas as escolas privativas para meninas nas primeiras décadas do século XIX. Em março de 1828, o Conselho do Governo criou dez escolas nas vilas e cidades mais populosas de Minas Gerais, mas algumas só foram providas em 1836, outras ainda mais tarde, ou seja, quase dez anos após a criação, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 – Escolas de meninas da Província de Minas Gerais criadas pelo Conselho do Governo em 28 de março de 1828, com datas de provimento e nome da professora

Freguesia do Ouro Preto	Beatriz Francisca de Assis Brandão (19/04/1830)
Cidade de Mariana	Francisca de Paula Higina de Sa (1832)
Cidade de Sabará	Maria Anna da Assumpção (16/09/1836)
Villa de Tamanduá	Ma. Carlota de S. Miguel (31/01/1834)
Cidade do Serro	Eufrásia Joaquina de Figueiredo (1837)
Cidade de Barbacena	Anna Joaquina de Oliva. Mafra (13/03/1834)
Cidade de X. João d'El Rey	Policena Tertulliana de Oliveira (06/02/1829)
Villa de Baependi	Jacintha Carlota de Oliveira Meirelles (06/02/1829)
Cidade da Campanha	Maria Ricardina de Oliv.a (15/03/1832)
Villa de Pitangui	Maria Fulgencia de Oliveira (07/09/1839)

Fonte: Arquivo Público Mineiro, PP 3/1, cx. 13, 1832-1849.

Os dados fornecidos pelos presidentes da província em seus relatórios indicam que o número de alunas correspondia, em média, a menos de 10% do número total de alunos no período, mantendo uma proporção semelhante o número de escolas destinadas a um e outro sexo. Quanto a isso, o presidente Bernardo Jacintho da Veiga afirmou, em 1840, que, se o número de meninos matriculados ainda era irrisório e insatisfatório, a situação das meninas era ainda pior. Segundo ele, até a regulamentação do acesso desse público ao ensino pela Lei de 15 de outubro de 1827, a educação do "bello sexo" era

> até então circunscripto nos limites de uma educação domestica, quasi sempre acanhada, e bem ou mal dirigida segundo o caracter, habitos, e modo de pensar de cada um Pai de familia: que esse tempo, digo eu, não tem sido ainda sufficiente para se formarem Professoras que por meio de concurso sejão providas em todas as Cadeiras vagas. (Veiga, 1840).

O insuficiente número de escolas para as meninas não impedia, no entanto, o seu acesso às escolas. Conforme consta, "muitas (meninas) existem matriculadas nas Aulas do sexo masculino, nos lugares, onde não existem proprias para o seu sexo" (Veiga, 1839).

Apesar de a Lei n.º 13, de 1835, obrigar as famílias a oferecerem instrução primária aos filhos entre 8 e 14 anos, seja nas escolas públicas, privadas ou nas próprias casas, sob pena de multa, a evasão era notável, fazendo com que a fiscalização fosse intensa e os mecanismos de controle das matrículas e frequência fossem sempre exigidos, a fim de os professores atestarem o funcionamento da escola e o recebimento do salário. Além disso, muitos pais de família não enviavam as meninas para as escolas, seja por dependerem delas para os serviços domésticos, seja por questões morais (Jinzenji, 2002).

O Regulamento n.º 49, de 1861, detalhava melhor as condições e proibições, o que nos auxilia a compreender as questões morais envolvidas. Estabelecia-se, no seu art. 31, que "Nas casas de educação de meninas não se admittirão alumnos, nem poderão morar pessoas do sexo masculino maiores de 10 annos, excepto o marido da Directora." (Minas Gerais, 1861). Essa diretriz era devida ao fato de muitas escolas

funcionarem nas residências das professoras e professores ou em casas alugadas especificamente para o seu funcionamento (Faria Filho, 2000). Nessa configuração do espaço físico escolar, que foi característico em toda a primeira metade do século XIX, a escola se misturava à casa e às especificidades desse ambiente privado e íntimo, tornando plausível a desconfiança das famílias e a necessidade de regulamentos específicos:

> O Regulamento n. 62 de 1872, resolve que
> Art. 31 - Nos lugares em que não houver escola pública ou particular do sexo feminino, serão admittidas na do sexo masculino, cujo professor for casado, e com a devida separação, as meninas cujos paes solicitarem a respectiva matricula. Neste caso ficará incumbida á mulher do professor o ensino dos trabalhos de agulha mediante uma gratificação rasoável.
> Art. 32 – Poderão ser admittidos nas escolas do sexo feminino, precedendo a audiência do *conselho parochial*, meninos até a idade de 9 annos, principalmente se forem irmãos, tios, primos ou sobrinhos de algumas das alumnas do que se dará parte ao *inspector geral*. (Minas Gerais, 1872, grifo nosso).

A legislação, então, buscava delinear as condições da coeducação, que não se parecia com o que temos nos dias de hoje. Mesmo com a ciência das famílias, instâncias religiosas e da administração pública escolar faziam parte do processo de fiscalização e autorização desse convívio. Ainda assim, os espaços eram separados, havendo mesmo casos de meninos e meninas frequentarem a escola em dias alternados, horários separados, em manobras que tinham como objetivo evitar que eles se encontrassem (Muniz, 2015).

O que podemos verificar é que os meninos, a partir dos 10 anos, ofereciam “perigo”, uma vez que já eram proibidos do convívio cotidiano com as meninas, apesar de a puberdade nos meninos se iniciar “convencionalmente” por volta dos 14 anos (Pinto, 1832). O parentesco atenuava os “excessos e familiaridades indecorosas” (Cartas..., 1838, p. 91). Os professores homens também não estavam livres de desconfiança, uma vez que deveriam ser casados para poderem receber educandas.

O ponto de virada ou os frutos de longas décadas de autoeducação e outros caminhos

Diante desse cenário, de múltiplos fatores restringindo as possibilidades de instrução e educação de meninas, as primeiras professoras de instrução primária que atuaram nas escolas públicas de Minas Gerais buscavam cumprir as exigências legais definidas pela detalhada resolução do Conselho do Governo da Província, de 1828, que estipulava o modo de funcionamento das escolas, os exames, o controle de frequência dos alunos etc. Os exames públicos, a serem realizados durante dois períodos no ano, deveriam ser assistidos pelo juiz de paz ou outra autoridade local, como o capitão-mor, que os atestariam. Aberto ao público, as candidatas seriam arguidas uma a uma, e o resultado, relacionado com o número de faltas tidas durante o período, era apresentado ao público e difundido por meio da imprensa (Jinzenji, 2008).

Essa situação de exame público, que passou a fazer parte da rotina das meninas (e meninos) que frequentavam as escolas públicas de primeiras letras, atraía a curiosidade da população, que participava com entusiasmo. Era das poucas circunstâncias em que as mulheres professoras se apresentavam publicamente, tendo sua atividade profissional avaliada. Para as alunas também representava um momento especial, incomum. A professora Jacinta Carlota de Meirelles, de Baependy, deixava transparecer a insegurança causada pela situação de exame, atribuindo o seu embaraço a uma educação inadequada que recebera:

> Caras alunas, é o dia de hoje o destinado para, na presença do Juiz de Paz desta Paróquia e Cidadãos assistentes, apresentares o fruto das lições que de mim tendes recebido. Respeitáveis Srs., a educação que tive, consequência infalível do despotismo com que fui amamentada, tornando-me pouco apta para o Magistério que [ilegível] o natural acanhamento, fruto de um princípio tal e nenhum costume de aparecer em Público, talvez tenham de motivar indulgência em vossos ânimos disfarçando os inevitáveis erros que passo a cometer na perturbação em que me vejo; mas certificai-vos que a minha assiduidade no desempenho das obrigações que contraí, tomando sobre meus débeis ombros um peso

> desproporcionado às minhas forças, supre de alguma sorte a falta de talentos apropriados, como bem conheceis e eu o confesso. (O Mentor das Brasileiras, 1830, p. 237).

O caráter retórico presente nesse discurso publicado pela imprensa não diminui a tensão que pode ser percebida nos primeiros anos de instituição da escolarização obrigatória para as meninas. A ausência de mestras, de escolas e mesmo do reconhecimento da educação escolar pelas famílias e pela sociedade não era contornada com facilidade. Em geral, apenas 50% das alunas matriculadas compareciam ao exame público. Entretanto, segundo matérias publicadas por *O Mentor das Brasileiras*, ao final do dia, findo os trabalhos de exame, sob aplauso geral do público, subiam ao ar "fogos de artifício, enquanto os pais de família ali mesmo se congratulavam pelo adiantamento de suas filhas; e alguns até pareciam invejar a sorte destes" (O Mentor das Brasileiras, 1830, p. 233-234).

Durante o processo de escolarização, as alunas que se destacavam pelo adiantamento eram nomeadas monitoras e, durante os exames públicos, portavam faixas, com a inscrição em letras douradas, do cargo que possuíam. Elas podiam discursar na abertura do exame e mesmo substituir as mestras no exame público. Além disso, tinham seu desempenho e nome publicados em destaque nos jornais. Sabe-se que algumas dessas ex-alunas de destaque vieram a se tornar professoras de escolas de meninas ainda na década de 1830 em Minas Gerais (Jinzenji, 2008).

Trata-se de um período em que as Escolas Normais ainda estavam em fase de criação, e o funcionamento dessas instituições se efetivou somente na década de 1870 na província, a exemplo da Escola Normal de Ouro Preto, criada pela Lei n.º 13, de 1835, e estabelecida em 1840, tendo funcionado de forma assistemática até a década de 70 do século XIX. Portanto, as primeiras professoras desenvolviam suas práticas com base em saberes oriundos da autoeducação, na educação familiar, na instrução recebida pelos/as tutores/as particulares, e mesmo na leitura de manuais e outras obras de cunho pedagógico ou não. Pode-se dizer, das alunas "exemplares" que se tornaram

professoras, que o próprio "sucesso escolar" foi desencadeador de sua inserção na docência:

> São casos exemplares de apreensão e adaptação à forma escolar de socialização que envolveu, desde o início, a compreensão de suas regras, o domínio de sua linguagem, e possibilita pensar, sugerindo por ora, uma conclusão modesta e despretensiosa, de que pode haver uma relação entre a distinção produzida a partir dos dispositivos que buscavam organizar a instrução pública [...] e o ingresso na carreira docente. (Jinzenji, 2008, p. 215).

Resta pensar sobre os outros percursos construídos pelas meninas e mulheres em busca da instrução e educação rumo à docência. Redes de sociabilidade, compadrio, laços religiosos e as influências familiares parecem ter sido parte de uma complexa ambiência que contribuiu para que, já nas últimas décadas do século XIX, as mulheres figurassem em maior número na atividade docente em relação aos homens, definindo o magistério como um dos espaços públicos de seu domínio.[12]

Referências

ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB; Fapesp; Mercado de Letras, 2002.

ALBANESE JR., Ralph. *La Fontaine à l'ecole républicaine*: du poète universel au classique scolaire. Charlottesville: Rookwood Press, 2003.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada*: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 3.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. PP 3/1, caixa 13, 1832-1849.

ASTRO DE MINAS. São João del-Rei: n. 77, 15 maio 1828.

BAYM, Nina. *American women writers and the work of history*: 1790-1860. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. *Coleção de leis do Império do Brasil*, v. 1, pt. 1, p. 71, 1827.

[12] Argumento desenvolvido por Cecília Nascimento (2011).

CALSAVARA, Eliane de L. *Tornem-se estimáveis por vossa sabedoria e vossos costumes*: a proposta de educação para mulheres no Mentor das Brasileiras (São João del-Rei, Minas Gerais, 1829-1832). 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAMPAGNE, E. M. *Diccionario universal de educação e ensino*. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardon; Casa Editora Lugan & Genelioux, successores, 1886. v. 1, 2.

CARNEIRO, José Alcibíades. *O Mentor das Brasileiras*, São João del-Rei, n. 5, 5 dez. 1829.

CARTAS sobre a educação das meninas por uma senhora americana. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838.

DE GÉRANDO, Joseph M. *Curso normal para professores de primeiras letras ou direcções relativas á educação physica, moral e intellectual nas escolas primarias*. Nictheroy: Typographia Noctheroy, 1839.

DEL PRIORE, Mary. *História do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

EL FAR, Alessandra. *Páginas de sensação*: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FIGUEIREDO, Luciano. *O avesso da memória:* cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

JINZENJI, M. Y. A construção do bello sexo pela imprensa do século XIX. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *História da Educação*: temas e problemas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 33-56.

JINZENJI, Mônica Y. *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

JINZENJI, Mônica Y. *Cultura impressa e educação da mulher:* lições de política e moral no periódico mineiro O Mentor das Brasileiras (1829-1832). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

KERBER, Linda. *Women of the Republic*: intellect and ideology in revolutionary America. New York: W. W. Norton & Company, 1980.

LA MOTHE-FÉNELON, François de Salignac de. *Instructions for the education of a daughter*. Edinburgh: [s.n.], 1750. Disponível em: <http://galenet.galegroup.com/servlet/ECCO>. Acesso em: 22 ago. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

MACENA, Fabiana F. Liberdade aos infelizes escravizados: mulheres, política e abolicionismo em Minas Gerais (1850-1888). In: MAIA, Cláudia; PUGA, Vera. *História das mulheres e do gênero em Minas Gerais*. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2015. p. 73-95.

MARCET, Jean. *Conversations on political economy*: in wich the elements of that science are familiarly explained. Philadelphia: J. Maxwell Printer, 1817.

MINAS GERAIS. Regulamento n. 49, de 31 de janeiro de 1861. *Livro das Leis Mineiras*, p. 15, 1861.

MINAS GERAIS. Regulamento n. 62, de 4 de novembro 1872. *Livro das Leis Mineiras*, 1872.

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos*: imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial (1820-1840). São Paulo: Hucitec, 2005.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MUNIZ, Diva do C. G. Professoras de Minas e das Gerais: desenho inconcluso de suas memórias e histórias. In: MAIA, Cláudia; PUGA, Vera. *História das mulheres e do gênero em Minas Gerais*. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2015. p. 21-42.

MUNIZ, Diva do C. G. *Um toque de gênero*: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: Ed. UnB, 2003.

NASCIMENTO, Cecília V. do. *Caminhos da docência*: trajetórias de mulheres professoras em Sabará – Minas Gerais (1830-1904). 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NASCIMENTO, Cecília V. do. *O Sexo Feminino em campanha pela emancipação da mulher (1873-1874)*. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

O MENTOR DAS BRASILEIRAS. São João del-Rei: Typographia do Astro, n. 30, 23 jun. 1830.

O MENTOR DAS BRASILEIRAS. São João del-Rei: Typographia do Astro, n. 54, 10 dez. 1830.

O SEXO FEMININO. Campanha, MG, ano 1, n. 4, 27 set. 1873.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: Typographia do Universal, n. 235, 12 jan. 1829.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: Typographia do Universal, 11 fev. 1839.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: Typographia do Universal, 27 abr. 1841.

PACHECO, Raquel M. Imprensa e Modernidade: algumas considerações em torno dos anúncios de jornal. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Moderno, Modernidade e Modernização*: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Dicionário da Língua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

ROSA, Walquíria M. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852).* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VEIGA, Bernardo Jacintho da. Instrução Pública. Seção Provincial. In: MINAS GERAIS. *Relatórios de Presidente de Província*: 1835-1846. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. Relatório de 1839.

VEIGA, Bernardo Jacintho da. Instrução Pública. Seção Provincial. In: MINAS GERAIS. *Relatórios de Presidente de Província*: 1835-1846. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. Relatório de l840.

VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano M. de. *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VOLNEY, C. F. *The law of nature*: or principles of morality, deduced from the physical constitution of mankind and the universe. London: Eighteenth Century Collections Online, 1796. Disponível em: <http://galenet.galegroup.com/servlet/ECCO>. Acesso em: 22 ago. 2018.

YOUNG, Edward. *O castigo da prostituição*: conto moral. Lisboa: Impressão Régia, 1818. Disponível em: <www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago. 2018.

Trajetórias e histórias de professoras

Cecília Vieira do Nascimento[1]

A secular presença de mulheres no magistério como professoras mereceu nas décadas de 1990 e 2000 expressivo número de estudos em várias partes do Brasil. Vários aspectos envolvendo a presença de mulheres na docência foram conhecidos em função desses trabalhos, que ajudaram a conformar o que pode ser entendido como uma área específica de estudos.

Observando a presença de mulheres no magistério, seja do ponto de vista histórico, sociológico ou psicanalítico, para citar alguns, esses estudiosos e estudiosas vêm ajudando a pensar quais mudanças ocorreram na escola à medida que as mulheres foram ocupando o espaço da sala de aula como professoras, com o relevante mérito de fomentar as discussões da área, chamando atenção para suas especificidades. Importa, contudo, não perder de vista que, em conjunto, ajudaram a construir uma representação da docência de mulheres, nem sempre problematizada em seus aspectos centrais.

O magistério certamente foi, e continua sendo, uma das funções em que o peso das representações em torno do feminino exerceu maior influência. Mulheres são meigas, amorosas, abnegadas e cuidadosas.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), mestre em Educação pela Faculdade de Educação de Minas Gerais FaE/UFMG (2004) e doutora em Educação pela FaE/UFMG (2011). É professora efetiva do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG desde 2011. Tem experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, como pesquisadora, vem se dedicando aos estudos sobre história da docência, gênero, infância e leitura. E-mail: ceciliavinas@gmail.com

São femininas. Discursos envolventes sobre as mulheres na história atribuem-lhes lugares, comportamentos e condições em que pesquisadores e pesquisadoras se veem, em determinados momentos, envolvidos por eles, com uma história contaminada, politizada, que, tendo sua importância, por vezes apresenta excessiva carga passional, marcada por certo presentismo e militância.

De modo geral, construiu-se certa imagem da docência exercida por mulheres que parece, muitas vezes, a-histórica. Alguns referenciais foram se cristalizando ao longo do tempo. É instigante a leitura de alguns desses trabalhos. Poderiam referir-se ao magistério de mulheres do século XIX, do século XX e, por que não, até do século XXI. Afinal, continua-se acreditando que magistério é coisa para mulher, que lançam mão da função por falta de competência para outra área, por almejarem dedicar-se aos filhos e à casa uma parte do dia (por isso procuram uma função com carga horária reduzida), e que sua renda é complementar à do marido (figura indispensável à professora). Arrisca-se a dizer da presença de certas "armadilhas" que vêm acostumando os ouvidos, sendo endossadas e reiteradas pelos estudos que se sucedem.

Este artigo parte de um estudo de tese desenvolvido no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, e pretende, por meio da análise da trajetória de algumas mulheres professoras que atuaram em Minas Gerais no século XIX, trazer alguns elementos das ambiências vividas por elas, argumentando em favor da multiplicidade de significados e vivências da condição feminina, inclusive no que diz respeito à elaboração da docência como função.

Policena Tertuliana de Oliveira ocupou, aos 26 anos, a primeira cadeira pública posta em concurso em 1829, na vigorosa cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. Beatriz Francisca de Assis Brandão, moradora de Ouro Preto, participou daquele concurso, na condição de examinadora, ao lado de membros do Conselho do Governo. Possivelmente seus escritos, difundidos em diversos periódicos circulantes pela província,[2] a habilitavam à condição de avaliadora de fu-

[2] Seus escritos eram publicados, segundo Mônica Jinzenji (2010, p. 218), em jornais como *O Farol Paulistano* e *O Universal*, para citar alguns. Segundo informações dessa autora, Beatriz havia recebido esmerada educação doméstica, que incluía lições de francês e

turas professoras públicas, tendo 50 anos de idade na ocasião. Essas e outras histórias foram contadas por Mônica Yumi Jinzenji (2010), em sua tese de doutorado, publicada em livro. Policena e Beatriz têm em comum, além do fato de serem contemporâneas e professoras, o hábito de escreverem matérias para o jornal *O Mentor das Brasileiras*, objeto de estudo de Mônica Jinzenji. *O Mentor das Brasileiras*, de acordo com essa autora, editado pelo também professor José Alcebíades Carneiro, constituiu-se em um dos primeiros jornais brasileiros voltados para as mulheres[3], sendo publicado entre 30 de novembro de 1829 e 1 de junho de 1832.

Professoras públicas de escolas elementares, como Policena e Beatriz, tiveram espaço nesse periódico, quase sempre divulgando as benesses da instrução de mulheres e de meninas.[4] Em uma dessas publicações, referente à transcrição de discurso realizado por Policena, na ocasião de exame de suas alunas, em dezembro de 1829, a professora assim argumentava:

> Se eu vos tenho tratado com docilidade, e brandura, é mesmo para perderdes esse pânico terror, de que tanto se jactavam os nossos antepassados, quando o viam em seus subalternos. Um governo liberal reprova hoje esse mau sistema de educação. A timidez é sempre um defeito, que produz de ordinário o acanhamento, e impede a expressão de nossas ideias. Fazei, portanto, que não sejam baldadas as esperanças de nossos Legisladores na criação deste novo estabelecimento de Escolas; mostrai que as letras não são unicamente um objeto privativo dos homens, que o nosso sexo é capaz de grandes progressos, aplicada a atenção e o estu-

---

italiano, tendo contato com a literatura dessas línguas, por via do contato com um amigo da família.

[3] Até onde se sabe, o primeiro jornal voltado para as mulheres foi *O Espelho Diamantino*, publicado no Rio de Janeiro, entre 1827 e 1828.

[4] Além dessas duas professoras públicas, havia na província mineira até a década de 1830 outras oito professoras de escolas de meninas: Francisca de Paula Higina de Sá, da cidade de Mariana (1832), Maria Carlota de São Miguel, da Vila de Tamanduá (1836), Eufrásia Joaquina de Figueiredo, da cidade do Serro (1837), Anna Joaquina de Oliveira Mafra, da cidade de Barbacena (1834), Jacintha Carlota de Oliveira Meirelles, da vila de Baependi (1829), Maria Ricardina de Oliveira, da cidade de Campanha (1832), Maria Fulgência de Oliveira, da vila de Pitangui (1839), além de Maria Ana de Assunção, de Sabará, que assumiu cadeira do sexo feminino em 1836 (Jinzenji, 2010, p. 221).

> do. São João, 19 de Dezembro de 1829. (O Mentor das Brasileiras, 1829 apud Jinzenji, 2010, p. 37-38).

Os exames das classes de ensino público, que aconteciam semestralmente, significaram momento de visibilidade importante a essas primeiras professoras de classes elementares de meninas. Por meio deles, essas mulheres professoras adquiriam uma centralidade significativa em evento que, segundo Mônica Jinzenji, assemelhava-se a verdadeiro acontecimento na cidade, contando com a participação de autoridades e grande concorrência da sociedade. Na abertura dos exames, os discursos pronunciados a um "auditório" significavam oportunidade sem precedente às professoras, que cuidavam logo de disseminar defesa da educação pública das meninas, criando uma ambiência que incluía o entusiasmo das professoras, das alunas e da sociedade em favor do progresso da escolarização das meninas (Jinzenji, 2010).

A educação das mulheres seria importante plataforma para representantes de pensamentos liberais que lançavam mão da incipiente imprensa das décadas iniciais do século XIX,[5] período em que os jornais passam a ter uma progressiva penetração social, vindo a ser o principal veículo de comunicação daquele século. Defensores de diferentes correntes político-ideológicas não mais poderiam prescindir dos jornais.

Como já destacado por alguns trabalhos, o jornal tornou-se no século XIX um veículo de educação, civilização e instrução do povo (Pallares-Burke, 1998). Para Maria Lúcia Pallares-Burke (1998, p. 147), com destaque para o período pós-independência, "a imprensa passa a ser constantemente referida como o meio mais eficiente e poderoso de influenciar os costumes e a moral pública".

> Conscientes disso, professoras como Policena de Oliveira[6] e Beatriz Brandão trataram de aproveitar desse espaço, com anuência de José Alcebíades, dirigindo-se inclusive às mulheres. Percebiam a potenciali-

---

[5] No Brasil, a atividade jornalística tem início oficial em 1808, com a criação da Imprensa Régia e a inauguração da *Gazeta do Rio de Janeiro*.

[6] Policena, segundo dados do *Almanak Administrativo, Civil e Industrial da Província de Minas Gerais* (1864), teria se aposentado como professora em São João del-Rei, em 1864, três décadas e meia após provimento de 1829.

> dade educativa dos jornais, dando conselhos de como as mães deveriam educar suas filhas, defendendo os frutos que a sociedade colheria com a instrução das meninas, recomendando a leitura de "bons livros", publicando poesias em forma de hinos, orações e quadras, e divulgando atitudes e comportamentos próprios ao "belo sexo" (Jinzenji, 2010, p. 238).

Em um desses momentos, Beatriz, com muita familiaridade, assim recomendava a leitura de *As Aventuras de Telêmaco,* de Fénelon:

> Portanto, amadas patrícias, trabalhai para que as vossas filhas saibam conhecer o verdadeiro mérito: daí-lhes bons livros: fazei-as ler e até decorar aquele capítulo em que Fénelon faz falar Telêmaco sobre as qualidades de Antíope e, se todas beberem esta sábia lição, será realmente *belo* o nosso *sexo*. (O Mentor das Brasileiras, 1830, p. 118 apud Jinzenji, 2010, p. 144).

Beatriz atribuía tanta importância à obra que sugeria que as meninas a soubessem de *cor*. Antíope, personagem exemplo de mulher virtuosa e sábia, deveria ser referência para essas meninas leitoras. *O Mentor das Brasileiras*, compilando trecho de Telêmaco, assim definia a personagem:

> Antíope é doce, simples e sábia; suas mãos não desprezam o trabalho; [...] ela sabe se calar e agir, sem pressa; ela está a todo momento ocupada e não se embaraça nunca, porque tudo o que faz tem um propósito; a boa ordem da casa de seu pai é sua glória; ela não é mais ornada que de sua beleza [...] não se vê nela nem paixão, nem teimosia, nem leviandade, nem capricho, como nas outras mulheres. Num só olhar, ela se faz entender [...], ela dá as ordens precisas; ela ordena o que se pode executar. (Fénelon, p. 489 apud Jinzenji, 2010, p. 147).

Ornadas de qualidades tão nobres, possivelmente a personagem encontraria adeptos do sexo masculino, o que minimizava, num contexto que se acostumava à circulação de jornais, a novidade impactante da palavra pública de mulheres. Talvez isso tenha contribuído para uma

linguagem que aproximasse a autora de suas leitoras e leitores, estratégia relativamente comum nos periódicos oitocentistas.

O Mentor das Brasileiras publicava notícias diversas voltadas à difusão da instrução, veiculando matérias que indicavam o progresso da escolarização das meninas, da dedicação das professoras e de como a população de modo geral envolvia-se com a instrução das meninas. Esse conjunto de questões, quase sempre atreladas à realização dos exames públicos das alunas do ensino elementar, traduzia o movimento incipiente de valorização da figura da mulher como educadora. Explica Mônica Jinzenji:

> A necessidade de se educar a mulher pode ser entendida como resultante da percepção do seu poder civilizador; ao mesmo tempo em que urgia ser educada, acreditava-se no seu potencial educador, já que ela era a responsável pelo cuidado à primeira infância. Em muitos casos as mães eram, também, as preceptoras das próprias filhas, tanto nos ensinamentos morais quanto nos das primeiras letras, anteriormente ao período em que a escola se estabeleceria e seria reconhecida nesse papel. (2010, p. 173).

Não é sem razão que José Alcebíades, redator do jornal, se uniria às professoras Policena Tertuliana e Beatriz Brandão. Ele havia sido aprovado em concurso público para professor de gramática latina para meninos. E em 1829, anunciava no jornal *O Astro de Minas*, de São João del-Rei, a abertura de suas aulas, na rua Direita, mesmo endereço em que aconteciam as aulas públicas para meninas, compartilhando espaço com Policena (Jinzenji, 2010, p. 102). Além de oferecerem aulas no mesmo lugar e de defenderem a educação das mulheres no jornal *O Mentor das Brasileiras*, Policena e José Alcebíades tinham em comum o fato de serem membros da Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional,[7] de São João del-Rei, o que

[7] Segundo Marcilaine Soares (2010, p. 142-143), essa sociedade tinha por objetivo "sustentar por todos os meios legais, a liberdade e Independência Nacional", bem como "auxiliar as autoridades na manutenção da ordem e da tranquilidade pública, necessidade premente nos primeiros anos da regência".

demonstra atuação polissêmica de ambos em diferentes espaços públicos (Jinzenji, 2010, p. 103).

Dinâmica semelhante demonstrava Beatriz Brandão. Quando se candidatou à cadeira de instrução pública feminina em Ouro Preto, ocupada em 1830, já revelava trajetória na literatura. Após o provimento dessa cadeira, continuou publicando seus escritos em diferentes jornais. Em 1829, inaugurou colégio privado para meninas, no qual se ensinava, além de ler, escrever, contar e costurar, línguas estrangeiras (francês e italiano), as belas artes (piano, dança, desenho e música) e culinária, destinando-se a um público diferenciado do atendido pelas classes públicas (Jinzenji, 2010, p. 218). Além dela, Carlota Joaquina de Paiva oferecia aulas para meninas em Ouro Preto. Nas palavras de Mônica Jinzenji (2010, p. 219), "não eram raras as oportunidades para as meninas frequentarem instituições de ensino privado".

Outra professora que se apropriou da palavra escrita foi Francisca Senhorinha da Motta Diniz, nascida em São João del-Rei. Professora pública interina na vila de Uberaba, em dezembro de 1854, transferiu-se para a cidade de Campanha, sul de Minas Gerais, onde, a exemplo de suas colegas professoras que escreviam para *O Mentor das Brasileiras*, lançou-se nas lides da imprensa para difundir a defesa da educação das mulheres e das meninas. Compunha o quadro de professoras que viajavam pelo interior para lecionar – *mascates do saber* –, mantendo atuação na docência por muitos anos.

Na década de 1870, quando publicou pela primeira vez um número de seu jornal, *O Sexo Feminino*, escrito por ela com o auxílio das duas filhas, Albertina e Amélia,[8] e colaboradoras de diversas localidades, a imprensa havia alcançado significativa profusão. Nas palavras de Leôncio Basbaun (1982), os periódicos eram como "cogumelos após tempestade". Esse periódico, um dos primeiros escritos por mulheres no Império, foi objeto de estudo da dissertação de mestrado da autora deste artigo, concluída em 2004 (Nascimento, 2004). Aqui, retoma-se, ao mesmo tempo que se ressignifica algumas das questões discutidas naquela ocasião.

[8] Fernanda Andrade (2006), em estudo sobre Francisca Diniz, menciona a existência de uma terceira filha, Elisa Diniz.

Francisca Diniz e suas colaboradoras – constituidoras de uma pequena elite de mulheres letradas – tinham como motivação comum a melhoria da condição da mulher na sociedade, o que aconteceria, segundo a percepção desse grupo, no momento em que às meninas e às mulheres se concedesse o direito à instrução pública. Nesse sentido, aconselhavam, instruíam, informavam e, ao mesmo tempo, formavam suas leitoras.

A década de 1870 vivenciou importantes transformações no que se refere à forma de se pensar a preparação para o magistério, havendo a reinstalação da Escola Normal de Ouro Preto e a criação de outra em Campanha, em 1872. Esse novo espaço de formação terá destaque n'*O Sexo Feminino*. Imprensa e escola seriam por décadas os principais meios de atuação de Francisca Diniz, que, além de manter o jornal, trabalhava como professora da escola prática anexa à Escola Normal de Campanha.

Casada com o professor de pedagogia da Escola Normal de Campanha, José Joaquim da Silva Diniz, proprietário do jornal *Monarchista*, Francisca Diniz é referência comum em estudos femininos e feministas. É citada por Gondim da Fonseca (1941) como uma das primeiras feministas do Brasil, tendo uma trajetória significativa na história da imprensa feminina. É reconhecida como uma das defensoras da abolição da escravatura e do voto das mulheres. Ao mesmo tempo, tem significativa atuação na história da educação, trabalhando como professora em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. A exemplo de Beatriz, também abriria uma escola particular, já no final do século. Em 1889, inaugurava o *Colégio Santa Isabel*, no Rio de Janeiro, cidade para a qual havia se mudado, em 1875. Nesse colégio, trabalhou com as filhas pelo menos até 1893.

O magistério adequava-se satisfatoriamente às mulheres, assertiva difundida constantemente pelo jornal *O Sexo Feminino*. Além de ocupar os espaços da sala de aula como alunas, as mulheres poderiam e deveriam responsabilizar-se pelo papel de transmissoras da instrução. Ou, antes, a mulher, a quem a sociedade até então, na visão do jornal, negava o direito ao ensino, passaria a ser a responsável pela instrução e educação de meninas e de meninos. Se, de um lado, a instrução das mulheres acarretaria o domínio de conhecimentos necessários e úteis a

elas próprias, de outro, proporcionaria instrumental para a inserção no universo do trabalho, sobretudo no magistério, com isso a sociedade e as próprias mulheres só teriam o que lucrar.

De modo geral, Francisca, Beatriz e Policena alcançaram visibilidade relativa na historiografia da educação em Minas Gerais. A despeito dessa projeção pública, sobretudo em função da visibilidade dada pelos jornais nos quais vinculavam suas ideias e assertivas, entende-se que essas três mulheres professoras guardam relação com as mulheres que se inseriram na docência em Minas Gerais durante o século XIX.

Uma questão desponta do fato de essas mulheres, à margem da Escola Normal, terem ajudado a construir argumentos, desde as décadas iniciais do século XIX – momento marcado por iniciativas governamentais de vulgarização da instrução –, em favor da inserção de meninas nas escolas elementares e de mulheres na docência. Tem-se, não somente nesse grupo, uma deliberada iniciativa em favor da elaboração das condições que possibilitariam a docência às mulheres.

Beatriz e Policena, mais no início do século, e Francisca, atuando de forma mais incisiva nas décadas finais do século XIX, vivenciaram momentos importantes, de transformações diversas no decorrer dessas décadas. Se em 1873 Francisca reiterava argumentos que valorizavam as Escolas Normais como espaços formativos importantes, deve-se levar em conta o movimento que progressivamente autorizava Beatriz e Policena a ocuparem-se da docência, na década de 1830, com todas as implicações que essa função exigia, no que diz respeito tanto às tarefas quanto à visibilidade e exposição demandadas.

A seguir, discutir-se-á de que modo, nesse conjunto de proposições, Francisca Diniz foi apresentando ao público argumentos que desenhava, aos poucos, o magistério como profissão ideal às mulheres, atuação que convergia, de certo modo, uma série de reivindicações pelas quais militava.

Francisca Diniz: elaborando a docência de mulheres

Compreende-se a militância de Francisca Diniz em favor da atuação de mulheres no magistério como síntese das trajetórias de professo-

ras que a antecederam. Autorizada por elas e pelos argumentos favoráveis que se originavam de diversos setores – religioso, político, médico, pedagógico –, Francisca participou de um duplo movimento, que, ao mesmo tempo, construía e se apropriava das condições de possibilidade para a docência, alargando e reforçando a autorização para ocupar esse espaço. Nessa mobilização, o magistério era representado por uma irrestrita positividade, indubitavelmente adequada às mulheres.

Apesar de não se tratar de uma imprensa estritamente pedagógica, o jornal fazia-se veículo constante das mais diversas questões referentes às condições da instrução, tanto pública quanto privada, pela província, pelo Brasil e pelo mundo. Neste sentido, reproduzia trechos de regulamentos de ensino, artigos considerados do interesse de professoras e professores, assim como, por meio de dados estatísticos, apresentava os avanços da instrução no Brasil. Em forma de números, procurava retratar as conquistas em termos educacionais, sobretudo se estas relacionassem à presença de mulheres no magistério.

O Sexo Feminino trazia, periodicamente, na coluna "Noticiário", informações sobre periódicos que considerava serem ilustrados, ou seja, condizentes com o propósito de propagação de uma pedagogia progressista, bem como manuais pedagógicos recomendados aos professores e professoras. Contudo, os males da instrução estavam igualmente presentes nas páginas do jornal, como desafios a serem superados, tarefa para a qual as mulheres muito contribuiriam, na percepção do jornal.

A Escola Normal de Campanha tinha espaço destacado n'*O Sexo Feminino*. Além de Francisca Diniz e seu marido serem professores desta instituição, as filhas do casal, Albertina e Amália, estudavam na Escola Normal. Publicações quase diárias da dinâmica dessa instituição demonstram o intento de promovê-la e de legitimá-la como espaço de formação de professores e professoras. Os exames da escola, o calendário de aulas e de matrículas, as disciplinas cursadas e o número de alunos e alunas frequentes eram corriqueiros n'*O Sexo Feminino*.

Perpassa nas páginas de *O Sexo Feminino* uma nítida conexão entre uma representação feminina atrelada a uma representação de docência. A representação da mulher trazida pelo jornal visava à formação

de um modelo de feminilidade, em estreito vínculo com um ideal de professora, retratando o magistério como uma profissão talhada para as mulheres. Publicava o jornal:

> É problema resolvido, e hoje sem a menor contestação, que somente a mulher pode com vantagem educar a mocidade – e que tal educação assim bebida desde o berço é capaz de formar as boas ou más inclinações do educando, que tal será qual for a educação que tiver tido. (O Sexo Feminino, 1873a, p. 1).

Esse trecho é indicativo do propósito da redatora em criar uma ambiência favorável à docência de mulheres, além de ser bastante elucidativo de aspecto que acompanhará a docência, quer seja, a perspectiva da naturalização entre mulheres e magistério, inaugurando uma tradição. Nesse sentido, relaciona a educação das mulheres aos cuidados com as gerações futuras. E seguia na defesa dessa condição de educadora:

> É tempo de darmos o grito de nossa independência, de nossa emancipação do jugo ferrenho em que temos até agora vivido, proclamando alto e bem alto a nossa capacidade para certos empregos públicos, e muito principalmente para o magistério, onde daremos à mocidade de ambos os sexos educação e instrução; e quando sentadas em nossas cadeiras, mostraremos ao governo, ao povo e à sociedade que ensinaremos a juventude senão com mais proficiência que os preceptores, ao menos com mais constância, paciência, resignação, bondade e ternura maternal, sentimentos estes que Deus não confiou ao sexo masculino. (O Sexo Feminino, 1873b, p. 2).

Nessa sugestiva passagem, percebem-se elementos importantes em defesa da adequação do magistério a certa representação de feminilidade, revestida de docilidade, ternura e paciência, características próprias das mulheres. Lança-se mão desses argumentos visando garantir certa reserva de mercado. O professor turrão, insensível e punitivo era avesso, por suas características naturais, aos propósitos de civilizar

a população por meio do incentivo de seu autocontrole. Igualmente desqualificadas para a educação das futuras gerações eram, segundo Francisca Diniz, as mestras religiosas. Para esse grupo, as críticas circunscreviam-se, basicamente, em torno da falta de experiência de vida, necessária, na visão de Francisca Diniz, para a boa educação das meninas. Sobre o que argumentava:

> Um dos maiores defeitos da educação do sexo é pô-la em mãos de pessoas que separadas do mundo, nenhuma ideia tem dele.
> Pessoas voltadas ao celibato podem instruir uma menina nos deveres da vida conjugal?!
> Podem, desprovidas de experiência, premuni-la contra seduções e perigos que elas mesmas não devem conhecer? (O Sexo Feminino, 1874a, p. 2).

A noção de experiência difundida por Francisca Diniz, por meio d'*O Sexo Feminino*, relaciona-se à moralidade própria de uma professora casada, representante de uma sexualidade controlada pelos deveres de sua vida conjugal. Para esse novo modelo de magistério laico a mulher casada adequava-se muito bem.

A coeducação dos sexos seria outro argumento importante, fruto igualmente de uma percepção de adequação entre mulheres e controle da sexualidade. Em defesa do convívio entre meninos e meninas em uma mesma turma, Francisca Diniz argumentava:

> com a co-educação dos sexos, conseguiremos o mesmo resultado e outros ainda mais vantajosos, com menos despesas, preferindo principalmente para esse gênero de escolas as professoras. É sabido quanto a mulher é carinhosa, quanto ela gosta de cumprir seus deveres e a moderação com que sabe ensinar.
> Um ilustrado escritor disse – que a escola mista regida por mulher deixa de ser essa prisão sombria, cheia de horrores e castigos, a que a criança tem aversão; torna-se como que a continuação do lar doméstico, em que a irmã mais velha ensina a seus irmãos e irmãs menores. (O Sexo Feminino, 1874b, p. 2-3).

Por seus argumentos, Francisca Diniz parece compreender a coeducação dos sexos como a presença de meninos e meninas em uma mesma sala de aula. Associa de modo automático essas turmas mistas à presença da professora. No trecho seguinte, continuação do anterior, Francisca Diniz demonstra conhecer a experiência de escolas mistas difundidas nos Estados Unidos, referência importante para os adeptos dessa educação compartilhada. No ano anterior ao da publicação dessa matéria, a coeducação havia dominado parte das discussões das Conferências Pedagógicas, realizadas em janeiro de 1873, no município da Corte.[9]

Nessa ocasião, os argumentos contrários à coeducação complementavam-se entre aspectos morais e cognitivos, uma vez que, além dos perigos potenciais da convivência entre meninos e meninas, as diferentes capacidades de aprendizagem inviabilizariam a educação conjunta. A despeito de toda a discussão que a coeducação suscitaria nas décadas de 1870 e 1880, o costume de separar meninas e meninos no espaço escolar predominou até pelo menos o final do século XIX em várias partes do Brasil.

Elementos econômicos, especificamente relacionados ao trabalho de mulheres, teriam peso significativo na defesa da coeducação. Nas palavras de Francisca Diniz:

> Para a escola mista eu prefiro, em vez do professor, a professora, por motivos muito importantes. Em primeiro lugar, porque as professoras garantem mais os princípios de moralidade. Em segundo lugar, porque a mulher pobre no Brasil deixará de ser escrava ou criada, para, como nos Estados Unidos seguir a profissão do magistério. Os nobres colegas sabem que, quando acabou a guerra nos Estados Unidos, criaram-se ali 4 mil escolas, e imediatamente 4 mil mulheres se apresentaram para regê-las; sabem ainda que em Nova York, como em quase toda a União, o número de professoras é extraordinariamente maior do que o dos professores. Além disso [...], temos de garantir um futuro para a mulher; porque o homem, que por sua constituição pode suportar outros trabalhos, mais facilmente viverá. (O Sexo Feminino, 1874b, p. 2-3).

9 A esse respeito, conferir Chamon (2004).

Numa sociedade em que as condições materiais induziam homens e mulheres à contingência do trabalho, o magistério era agregador de uma série de benefícios, na visão de Francisca Diniz. Significaria economia para o governo, na medida em que poderia manter num mesmo espaço meninos e meninas; garantiria a atuação de professoras mais adequadas às especificidades da função, inclusive no que diz respeito à moralidade requerida pela função; e, sobretudo, proporcionaria às mulheres pobres a oportunidade de trabalho que exigia menos esforço físico. Importa perceber que havia posicionamento claro de Francisca Diniz na defesa do magistério exercido por mulheres, o que agrega evidente parcialidade em seus argumentos, com o fim explícito de convencimento de seus leitores e leitoras.

Pode-se dizer, grosso modo, que os argumentos defendidos por Francisca Diniz deixavam as mulheres numa posição bastante confortável, como figuras moralizadoras da sociedade. Importa salientar que as realidades de vida que distinguiam o cotidiano de mulheres no século XIX, bastante propaladas por estudos recentes, induzem a concluir que essa representação de mulher difundida por Francisca Diniz n'*O Sexo Feminino* não dependia das possíveis ressonâncias da realidade.

A estratégia de Francisca Diniz de construir argumentos favoráveis à docência de mulheres desqualificando a atuação dos homens provocou o descontentamento do professor Olympio Catão, da cidade de Lorena, interior da província de São Paulo. Manifestava esse professor, em correspondência enviada para *O Sexo Feminino* e publicada em seguida: "Sujeito a tudo e a todos, regido por um regulamento severo, o professor não pode ter aquela independência precisa, e por isso é irresponsável pela degeneração dos costumes, pela prática de alunos" (O Sexo Feminino, 1874c, p. 2).

Nessa correspondência, Olympio reclama das condições de trabalhos dos professores não apenas na província paulista, mas como condição invariável aos professores do Brasil, lamentando a "condição humilde a que se acha reduzida a sua nobre classe" (O Sexo Feminino, 1874c, p. 2). A construção em torno das potencialidades da mulher na regeneração da docência era, assim, constrastada com uma realidade muito mais complexa, que envolvia questões de várias ordens, salien-

tadas por Olympio. Esse professor destaca as ingerências de pessoas desqualificadas que ocupavam cargos administrativos na instrução pública, a falta de independência, reconhecimento e valorização dos professores e uma série de outros fatores que reforçavam uma: "posição acanhada que ocupa o professor na sociedade brasileira" (O Sexo Feminino, 1874c, p. 3).

Assumir centralidade da professora na dinâmica da instrução pública elementar fazia parte da estratégia de Francisca Diniz e, ademais, de todos aqueles envolvidos com a defesa da atuação das mulheres no magistério. Francisca Diniz, em sua crítica acirrada aos preceptores, apresenta-se, de modo peremptório, em consonância com sua busca pelo que chamou de "regeneração do pessoal docente", em defesa daquelas professoras que saberiam dedicar-se à função.

Francisca Diniz, em sua militância pela imprensa construía argumentos favoráveis à docência de mulheres e contribuía, nas páginas d'*O Sexo Feminino*, para a construção e divulgação de ambiência favorável a essa ocupação. Esses argumentos, na confluência de discursos diversos, reforçaram, em certo sentido, a naturalização da presença de mulheres no magistério e, a julgar por sua longa duração, comprovam a eficiência com que foram conduzidos.

A seguir, argumento em favor de diferentes ambiências vividas por mulheres, que as ajudaram a elaborar a condição de professoras. Mais uma vez, evidencia-se a multiplicidade de significados e vivências da condição feminina e do magistério.

Ambiências das mulheres professoras

Se a imprensa foi um importante espaço para a elaboração da docência feminina, pode-se dizer que diferentes ambiências estiveram no centro da inserção das mulheres como professoras. A autorização a essa ocupação se deu por fatores diversos e ambiências que culminaram na legitimação da vinculação das mulheres pesquisadas com o ofício do magistério. Houve, no decorrer do século XIX, uma trama de relações que construíram uma ambiência favorável à inserção de um grupo de mulheres no magistério.

Mariana d'Assumpção beneficiou-se de um pensamento patrimonialista que predominava no Brasil colonial para tornar-se a primeira professora a que se tem notícia em Sabará, Minas Gerais, em 1832. Indicada pelo fiscal da vila de Sabará ao provimento da cadeira para meninas, aberta desde 1828 e vaga desde então. A condição de viúva de um capitão e de filha ilegítima de um português afortunado talvez tenha feito dela a candidata ideal ao cargo de professora de meninas.

A tradição patrimonialista que aos poucos se arraigou na cultura brasileira, herança portuguesa, foi mobilizada em favor de algumas das mulheres pesquisadas. Muitas delas se valeram de relações pessoais, de compadrio, para obterem indicações que endossavam a ocupação de cadeiras públicas, respaldada em aspectos que ultrapassavam questões de domínio de determinados saberes.

Por intermédio de Miquilina Henriqueta do Carmo, percebe-se a importância dessas redes de sociabilidade não só na ocupação da docência, como também na aceitação social de uma mulher que vinha *circulando* pela província vendendo suas habilidades de leitura, escrita e bordado – domínios esses nem sempre muito vastos. Ouro Preto, Diamantina, Serro, Sabará, foram algumas das cidades em que trabalhou como professora. Dona Miquilina ia sendo aceita na cidade de Sabará, demonstrando boas relações sociais. Em Sabará, casou sua filha com membro de importante família da cidade. Também se tornou examinadora de candidatas às cadeiras públicas de ensino. E seguia recebendo elogios por sua atuação no magistério.

Essa mesma professora nos permite pensar que o trabalho significou importante elemento motivador à docência de mulheres. Pelo que foi possível analisar, o trabalho, numa sociedade com significativas demandas materiais, foi vivenciado como necessidade premente por muitas professoras, mesmo entre aquelas com melhores condições de vida, com as professoras da família Azeredo Coutinho, mas sobretudo para aquelas que demonstravam sacrifícios maiores para exercer a função, como é o caso de Miquilina, que, ao que indica a documentação, trabalhou em várias cidades da província, até se firmar em Sabará, com as duas filhas. A professora Miquilina indica que o trabalho reforçava a necessidade de mobilidade de pessoas entre a província e, mesmo, fora

dela, inclusive de mulheres, como é o caso de Francisca Adelaide de Moura, que veio, para Sabará, após aposentar-se como professora na província do Rio de Janeiro.

A Igreja Católica parece ter exercido influência significativa para a elaboração das condições que possibilitaram a docência a essas mulheres. Em decorrência de uma espécie de "feminização do catolicismo brasileiro", análise conduzida por Maria José Rosado Nunes (1996, p. 503-513), o magistério de mulheres passou a ser visto como opção autorizada, sob as bênçãos da Igreja. Esse fator parece ter sido essencial para algumas mulheres, com destaque para aquelas da família Azeredo Coutinho. Os dados biográficos sobre essa família ressaltam, invariavelmente, a forte religiosidade desse grupo, percebida por meio de seus inventários, pelos oratórios que possuíam em casa, pela inserção em irmandades e pela presença de um padre na família. As mulheres dessa família parecem ter se valido dessa anuência religiosa para perceberem no magistério uma opção de atuação. Papel similar parece ter cumprido a Escola Normal de Sabará – espaço de grande legitimidade nos discursos pedagógicos da época – para esse grupo, uma vez que ocupariam cargos no magistério nas décadas finais do século XIX.

Finalmente, maior destaque na ambiência que favoreceu a docência de mulheres parece caber à família. A família afigura-se como elemento desencadeador da docência, na medida em que parte significativa das professoras pesquisadas tinha em sua família algum membro, ou muitos, atuando no magistério. Em seu interior, por meio de ritos, conversas e expectativas que convergiam no sentido do magistério, foram gestadas importantes influências na construção das condições que possibilitaram a inserção de mulheres na docência.

A ambiência familiar, que, em algum nível, associava-se às ambiências anunciadas anteriormente, parece ter, na confluência desses elementos, construído as condições que possibilitaram a docência, tornando-a mais que possível, autorizada, legitimada e percebida quase na ordem da natureza como uma herança familiar.

Giovanni Levi (2000), ao estudar a trajetória de um padre italiano exorcista do século XVII, traz inspirações para pensar a ideia da herança imaterial familiar. Ele sinaliza comportamentos de "sobrevi-

vência biológica do grupo, conservação do *status* social de uma geração para outra (e, se possível, seu fortalecimento), um melhor controle do meio natural e social" (Levi, 2000). Nessa sociedade, a luta pelo *status quo* é demarcada como sendo preponderantemente familiar, e não individual. A noção de família não coincide com a unidade residencial, mas uma noção alargada de interesses entre grupos consanguíneos ou alianças de parentesco fictício em que o que importa são as alianças e as solidariedades.

Herança imaterial: magistério em família

Em estudo sobre a formação social dos professores e professoras secundárias da segunda metade do século XIX na província do Rio de Janeiro, Arlette Gasparello e Heloisa Villela (2009, p. 56) percebem o quanto o pertencimento familiar interfere no reconhecimento social da mulher professora, superando "uma provável distinção de escolaridade ou traço intelectual".

A perspectiva do magistério como herança é um dos elementos possíveis de leitura da inserção de mulheres no magistério, a qual tem alguma presença nas análises sobre a temática. Essa herança, uma espécie de herança imaterial, para usar expressão de Giovanni Levi (1996), parece ser bastante apropriada ao magistério, não somente aquele exercido por mulheres. Mas é possível que haja alguma especificidade no movimento de autorização que empregaram ao ocuparem a docência ao longo do século XIX. Giovanni Levi sinaliza comportamentos de "sobrevivência biológica do grupo, conservação do status social de uma geração para outra (e, se possível, seu fortalecimento), um melhor controle do meio natural e social" (Levi, 1996, p. 28) Nessa sociedade, a luta pelo status quo é demarcada como sendo preponderantemente familiar, e não individual.

De algum modo, a disposição das famílias em reproduzir e fortalecer sua condição social, em que pese a algumas especificidades no tempo e no espaço, pode ser percebida na inserção de mulheres e, também, de alguns homens no magistério. O magistério, a despeito de reiterados argumentos que reforçam seus baixos salários, certamente era

função revestida de atrativos, sobretudo para mulheres que, com algum nível de conhecimento – tendo em vista que rudimentos de leitura e escrita eram suficientes para a ocupação desse lugar durante longo período –, podiam se inserir em uma função cujo esforço físico não era significativo, em uma sociedade com demandas materiais significativas. Além disso, de modo progressivo, transformava-se em uma possibilidade autorizada para ampliação da participação familiar no universo do trabalho, na medida em que as mulheres, grupo familiar numericamente expressivo, passavam a ocupar cada vez de forma mais recorrente esse espaço. Lembre-se que essa ampliação não coincidia com a inserção de mulheres no trabalho, o que acontecia havia tempos.

A ambiência que vai familiarizando algumas mulheres com o magistério parece ter especial presença em um grupo de professoras que atuou entre as décadas de 1870 até a virada do século. Elas têm em comum, dentre outros aspectos, o pertencimento à família Azeredo Coutinho. De origem portuguesa, esta família espalhou-se pelo Brasil desde o século XVII, habitando a Corte e as províncias da Bahia, do Espírito Santo e de Minas Gerais.

Família tradicional, uma das primeiras a habitar Sabará, abasteceu o quadro de professores e professoras da cidade durante todo o século XIX e início do XX, tanto na instrução pública quanto na particular, inclusive abrindo colégios. Membros de família religiosa, diga-se, católica, muitos deles seguiram carreira longa na docência. Caetano Azeredo Coutinho, Francisco de Paula, Antônio Augusto, José Felipe e Cândido Maria foram alguns deles. Entre as mulheres, a primeira a ocupar um cargo público parece ter sido Amélia Josina, em 1876. Trabalhando no distrito de Pau Grosso, município de Santa Luzia, Comarca do Rio das Velhas, submeteu-se a exame para o provimento definitivo da cadeira para o sexo feminino em novembro daquele ano, sendo avaliada em trabalhos de agulha por Miquilina Henriqueta do Carmo e por sua filha, Ambrosina Laurinda da Silva. Em fevereiro do ano seguinte, no momento de sua nomeação, foi representada pelo procurador Augusto de Azeredo Coutinho. Sabe-se que essa nomeação não durou muito, pois veio a falecer naquele mesmo ano. A partir dela, outras mulheres assumiriam a docência, como Maria Gabriela, Maria Philomena, Maria do

Carmo e Josephina Altina Ribeiro Wanderley, agregada à família após casamento com Cândido Maria, também professor.

Josephina frequentou a Escola Normal de Sabará por quatro anos, de 1882 a 1886, inicialmente como ouvinte e depois como aluna matriculada. De lá, além do diploma de normalista, saiu também encaminhada para casamento com o colega de escola Cândido Maria. Casou-se em 30 de julho de 1887, aos 19 anos. Manteve-se na docência depois de casada por muitas décadas. Seu nome consta na lista de professoras da província, entre 1873 e 1887, sem precisar seu ano de atuação.1 De todo modo, há chances de sua iniciação ser anterior à conclusão da Escola Normal. Em 1889, trabalhava na cadeira do ensino misto de Várzea de João Correa, subúrbio de Sete Lagoas. Foi transferida para a cadeira do sexo feminino da vila de Sete Lagoas, no mesmo ano, possivelmente, junto com o marido Cândido, que dirigiria colégio naquela cidade. Aposentou-se em 1915, após trinta anos de magistério, mas continuou trabalhando como professora.

Essas trajetórias ajudam a compreender que a família, em seu interior, foi gestando a professora, por meio de ritos, conversas e expectativas que convergiam no sentido do magistério, e criaram a ambiência favorável para essa inserção, tornando-a mais que possível, autorizada, legitimada e percebida quase como da ordem da natureza.

De algum modo, a disposição das famílias em reproduzir e fortalecer sua condição social, em que pese a algumas especificidades no tempo e no espaço, pode ser percebida na inserção de mulheres e, também, de alguns homens no magistério. O magistério, a despeito de reiterados argumentos que reforçam seus baixos salários, certamente, era função revestida de atrativos, sobretudo para mulheres que, com algum nível de conhecimento – tendo em vista que rudimentos de leitura e escrita eram suficientes para a ocupação desse lugar durante longo período – podiam se inserir em uma função cujo esforço físico não era significativo. Além disso, de modo progressivo, transformava-se em uma possibilidade autorizada para ampliação da participação familiar no universo do trabalho, na medida em que as mulheres, grupo familiar numericamente expressivo, passavam a ocupar cada vez de forma mais recorrente esse espaço.

As mulheres aqui estudadas, que se inseriram no magistério no decorrer do século XIX, em diferentes cidades mineiras, souberam se apropriar de ambiência favorável, bem como ajudaram a construí-la. Imprensa, família, Igreja e trabalho parecem sustentar as condições que possibilitaram a presença de mulheres na docência, tornando esse movimento de inserção bastante complexo.

Referências

ALMANAK ADMINISTRATIVO, CIVIL E INDUSTRIAL DA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS. Ouro Preto, 1864. ano 1.

ANDRADE, Fernanda Alina de Almeida. *Estratégias e escritos*: Francisca Diniz e o movimento feminista no século XIX (1873/1890). 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BASBAUN, Leôncio. *História sincera da República*: das origens até 1889. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHAMON, Carla Simone. Educando meninos e meninas: a co-educação dos sexos na corte carioca no final do império. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. *Anais*... Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. Não paginado.

FONSECA, Gondim da. *Bibliografia do jornalismo carioca (1808/1908)*. Rio de Janeiro: Quaresma, 1941.

GASPARELLO, Arlette Medeiro; VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 10, n. 21, p. 39-60, set./dez. 2009.

JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

LEVI, Giovanni. *A herança imaterial*: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

NASCIMENTO, Cecília V. do. *O Sexo Feminino em campanha pela emancipação da mulher (1873-1874)*. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

O SEXO FEMININO. Campanha, MG: n. 4, 27 set. 1873a.

O SEXO FEMININO. Campanha, MG: n. 13, 29 nov. 1873b.

O SEXO FEMININO. Campanha, MG: n. 33, 23 mai. 1874a.

O SEXO FEMININO. Campanha, MG: n. 31, 2 mai. 1874b.

O SEXO FEMININO. Campanha, MG: n. 34, 6 jun. 1874c.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 144-161, jul. 1998.

ROSADO NUNES, Maria José F. Le 19ème siècle: um tournant dans l'Eglise catholique et dans la vie des femmes au Brésil. *Social Compass*, Louvain, v. 43, n. 4, p. 503-513, 1996.

SOARES, Marcilaine Inácio. *Educação e política em Minas Gerais*: o caso das sociedades políticas, literárias e filantrópicas (1831-1840). 2010. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

A população negra na história da educação de Minas Gerais

Marcus Vinícius Fonseca[1]

Os processos elaborados pela historiografia imprimiram mudanças significativas nos padrões de entendimento da formação do território representado por Minas Gerais. Esse movimento se caracterizou pela superação de um modelo marcado pela construção de interpretações generalistas que, na maioria das vezes, se apoiavam em uma adaptação de elementos relativos à história do Brasil. Esse tipo de interpretação perdeu sua hegemonia, passando a conviver com narrativas estruturadas em análises centradas na dinâmica interna da própria região:

> O caminho seguido pela historiografia sobre Minas Gerais, ainda que longe de apresentar uma evolução linear, permite que se identifique uma tendência básica: a de uma produção historiográfica que tem como ponto de partida as teses que enfatizam as determinações externas na explicação do devir da História do Brasil; percorre, em seguida, um caminho com diversas ramificações sendo que uma delas, talvez a mais importante, assenta-se em uma interpretação aparentemente oposta a anterior e que privilegia as determinações internas do sistema, mas se-

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2007). É professor adjunto IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação.

gue apontando para a possibilidade de síntese entre as citadas abordagens que, num primeiro momento, pareciam irredutíveis. (Gonçalves, 1998, p. 13).

Esse movimento de mudança da historiografia sobre Minas contempla aquele que vem sendo desenvolvido dentro do campo que trata das questões relativas aos processos históricos de desenvolvimento da educação na sociedade mineira. Esse campo também se desenvolveu por meio de narrativas estruturadas em interpretações fundamentadas em uma história da educação no Brasil e, consequentemente, na sua adaptação ao contexto representado por Minas Gerais. Nos anos de 1990, essas interpretações passaram a ser acompanhadas pela construção de narrativas estruturadas no desenvolvimento da educação dentro da dinâmica interna da região.

Um elemento comum entre o movimento geral da historiografia e aquela que se volta para o tratamento das questões educacionais é a ênfase no século XIX. Durante vários anos, a historiografia sobre Minas viveu um forte impacto da chamada teoria dos ciclos econômicos. Isto implicava privilegiar abordagens sobre o século XVIII (o ciclo do ouro) e retratar o século XIX como um período de decadência, uma *idade das trevas* em que a economia da região teria mergulhado em uma dinâmica de autossubsistência. O movimento de renovação superou essa abordagem, demonstrando um caminho particular da economia que, entre outras coisas, teve a capacidade de se desenvolver mesmo sem ter a atividade de exploração mineral como elemento fundamental.[2]

Esse movimento tem paralelo com o processo de revisão dos aspectos relativos ao desenvolvimento da educação em Minas no contexto do século XIX. Esse período deixou de ser caracterizado por meio das abordagens tradicionais que o compreendiam como simples passagem

---

[2] No século XIX, Minas Gerais contava com o maior plantel de escravos do país. Esse fato começou a ser entendido como algo incompatível com a ideia de uma crise que teria paralisado a economia, ou seja, como poderia haver crise em uma região que continuava a absorver a maior parte da mão de obra escrava do país? O enfrentamento dessa questão levou os historiadores a entender que a crise da mineração gerou um refluxo dessa atividade, produzindo uma economia cuja principal marca era a diversificação de sua matriz produtiva.

entre a *colônia* e a *república*, ou seja, um período de estagnação em que não encontraríamos iniciativas relevantes no campo educacional. Nessa perspectiva de entendimento, o século XIX seria marcado por ser *um desastre* que separaria as pioneiras iniciativas educacionais desenvolvidas pelos jesuítas e o inovador projeto de educação popular desenvolvido pelos republicanos no século XX.

As novas posturas que passaram a marcar as pesquisas sobre a história da educação em Minas superaram essa visão, passando a tratar o período representado pelo século XIX como central no processo de estabelecimento e afirmação do processo de escolarização. Esse fenômeno passou a ser examinado através dos mais diferentes aspectos, lançando novas bases de entendimento sobre a educação em Minas e no Brasil.

Em meio a esse movimento merecem destaque os trabalhos que têm colocado em destaque a população negra. Tais pesquisas revelam que essa é uma região em que encontramos uma configuração particular da relação entre os negros e a educação, pois trata-se da única província brasileira onde podemos reconhecer uma intensa relação entre esses dois elementos, inclusive com um predomínio dos negros nas escolas de instrução elementar. Essa situação tem sido apontada como uma configuração particular de Minas Gerais, o que singulariza sua experiência diante das demais regiões brasileiras.

A população negra na historiografia educacional sobre Minas Gerais

As últimas décadas foram marcadas por um vigoroso movimento de contestação em relação às formas como a historiografia brasileira incorporou a população negra em suas narrativas. Esse processo foi construído tendo por base a crítica a um padrão de abordagem que teve sua origem nas interpretações relativas à sociedade escravista, cuja principal característica era a negação dos negros como sujeitos e sua permanente associação à figura dos escravos. Na historiografia tradiconal, negro e escravo eram entendidos como sinônimos, ou seja, indivíduos economicamente ativos como trabalhadores escravizados que, no

entanto, não eram reconhecidos como capazes de atuar plenamente na dinâmica histórica e social.

Esse tipo de formulação resultou na construção de concepções que reduziram os negros à condição de objetos: indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A condição de sujeito dos membros desse grupo social foi permanentemente negada em detrimento de narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para sua atuação; entre estes destaca-se a condição de escravo, que era compreendida como categoria central para a explicação de suas vidas tanto no plano individual como coletivo.

A partir dos anos de 1980, essas abordagens passaram a enfrentar um forte movimento de contestação construído por meio de interpretações que procuraram recuperar a subjetividade dos negros – seja na condição de livres ou de escravos. Essa mudança de postura possibilitou a descrição de um quadro diferente da ação dos negros e de suas formas de inserção no processo de constituição da sociedade brasileira.

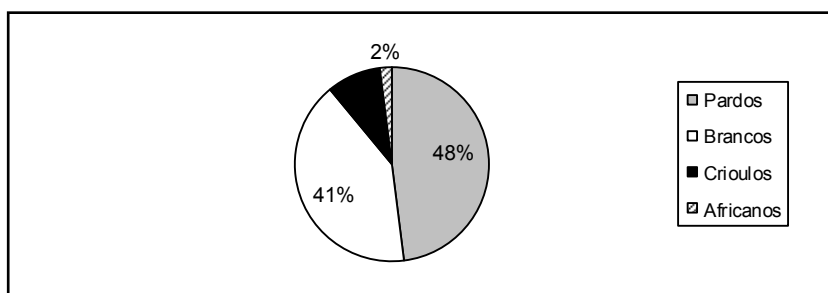
Esse processo de transformação dentro da historiografia não poderia deixar de influenciar a história da educação. Com isso, encontramos nessa área um consistente movimento de transformação em seus procedimentos de escrita, no qual passamos a registrar um questionamento crescente nas formas tradicionais de representação dos negros.

A historiografia educacional se desenvolveu através de um processo que praticamente desconsiderou os negros na construção de suas interpretações relativas aos processos educacionais. Isto se manifesta nos trabalhos de história da educação por meio da seguinte afirmação: *no Brasil, os negros não frequentaram escolas*. Em geral, essa afirmação é dirigida para uma caracterização dos períodos em que vigorou a escravidão, tendo como pressuposto a ideia de que nesse sistema a relação entre a população negra e as escolas só poderia ser pensada em termos de exclusão. Ou seja, o negro era o escravo, e como havia restrições legais para que cativos frequentassem escolas públicas, essas instituições foram interpretadas sem levar em conta qualquer possibilidade

de relação com a população negra. Isso pode ser visto no livro *História da Educação Brasileira*, publicado em 1972 por José Antônio Tobias:

> *O negro era o escravo* e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da Colônia e da Metrópole que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, *o negro jamais pôde ir a escola*. Com dificuldade, conseguiam os missionários que, aos domingos, pudessem os escravos assistir à missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar. (Tobias, 1972, p. 97, grifo nosso).

Atualmente, encontramos um investimento na produção de pesquisas que procuram superar esse tipo de interpretação. Com isso, temos a produção de interpretações que demonstram diferentes níveis de relação entre os negros e a educação. Uma dimensão privilegiada na construção dessas abordagens é representada pela história da educação produzida sobre Minas Gerais, sobretudo aquela que tem como foco o século XIX. O elemento central desse enfoque está relacionado à estrutura demográfica de Minas Gerais, ou seja, ao fato de que nessa região encontramos um predomínio absoluto dos negros em meio à população, sobretudo aquela que foi registrada na condição de indivíduos livres. Dados relativos aos anos de 1830 indicam que a população mineira registrava 269.916 indivíduos livres, sendo que estes apresentavam a seguinte configuração do ponto de vista étnico/racial:

Figura 1 – Distribuição da população livre de Minas Gerais – por raça/cor (1831-1838)

Fonte: Adaptado de Paiva (1996).

Os negros (pardos, crioulos, africanos)[3] atingiam 59% da população livre de Minas, ou seja, compunham a maioria absoluta dos indivíduos que não eram escravos. Quando somamos a estes o expressivo número de escravos, ou seja, 127.366 indivíduos, fica evidente o predomínio da população negra na estrutura demográfica de Minas e dentro dela o peso do segmento composto pelos negros livres.

Dados como esses não demoraram a chamar a atenção dos historiadores da educação, que passaram a produzir interrogações acerca dos processos educacionais vinculados a essa população, destacadamente o segmento que compunha o grupo representado pelos negros de condição livre.

Os avanços das pesquisas produzidas pela história da educação se desenvolveram tendo por referência uma problematização que passou a considerar a presença dos negros em meio à estrutura demográfica de Minas e sua relação com a difusão dos processos de escolarização nessa região.

As questões relativas à presença dos negros nas escolas elementares passaram a marcar as pesquisa, sobretudo por meio do levantamento de documentos relativos à instrução pública nos primeiros anos de funcionamento do governo provincial, em especial listas de professores que registravam o pertencimento racial dos alunos. Esse material de pesquisa revelou que com alguma frequência havia o registro de crianças negras frequentando escolas públicas e privadas. Essa constatação deu início a um processo de contestação quanto às formas tradicionais de entendimento da relação entre os negros e a educação, destacadamente a revisão quanto a interdição de sua frequência em espaços escolares. Em 2004, Maria Cristina Soares Gouvêa chamava a atenção sobre este fato:

> É importante destacar que a historiografia da educação brasileira tradicionalmente apontava a ausência, ou mesmo proibição da escola-

[3] Utilizamos o termo negro como uma forma de agregar as diferentes denominações utilizadas em relação à população de origem africana presente em Minas Gerais no século XIX. Mas é preciso considerar que cada um desses termos comporta um significado específico que, na medida do possível, será problematizado no desenvolvimento deste texto.

rização da população de origem africana ao longo do século XIX. Os estudos das fontes primárias, no entanto, fazem emergir a presença (não ocasional) de crianças pardas, negras forras na província mineira demonstrando o acesso, ainda que precário, de tal segmento da população a instrução.

A questão ganhou contornos mais claros em pesquisas que foram produzidas por Cynthia Greive Veiga, que considerou os dados provenientes da instrução pública com aspectos relativos à população para afirmar que, caso houvesse discriminação de cor para matrícula, poucas escolas funcionariam em Minas Gerais. Para essa pesquisadora, seria impossível pensar o processo de expansão e afirmação da escola na sociedade mineira sem considerar a participição dos negros. Assim, ela ampliou o nível de problematização sobre o tema, afirmando que a relação da população pobre e negra com as escolas elementares estavam na base da própria precariedade com que se construiu a instrução pública em Minas, ou seja, era por atender prioritariamente uma clientela pobre e negra que a instrução foi sendo organizada com um quadro deficiente na sua estrutura pedagógica e material (Veiga, 2004).

A questão foi ainda retomada por Veiga (2016), que procurou avaliar os processos relacionados a esse grupo na passagem entre o Império e a República, período em que constatou um grau maior de dificuldade para a permanência das crianças negras nas escolas construídas durante a primeira metade do século XX:

> Dessa maneira, é possível também refletir que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica, que vem se acumulando há, pelo menos, dois séculos. Portanto, incorporar a experiência imperial nas análises relativas à presença de crianças pobres, negras e mestiças na história da escola pública brasileira pode nos levar a melhor problematizar o fracasso da escola pública imperial, as tensões raciais nas salas de aulas, e a recriação da escola republicana como escola de alunos brancos de "boa procedência". (Veiga, 2016, p. 272).

A questão ganhou novos contornos no trabalho de Christianni Cardoso Morais (2007), que, entre outras coisas, procurou desmistificar a perspectiva tradicional de entendimento da relação entre a população negra e a cultura letrada entre os séculos XVIII e XIX. Essa pesquisadora recorreu a um variado conjunto de fontes documentais para tentar dimensionar o grau de difusão da leitura e da escrita entre forros e escravos. Dentro desse material destacam-se jornais que apresentavam anúncios de venda e fuga de escravos em que havia registros sobre a condição de leitores desses indivíduos. Ela também analisou testamentos de ex-escravos por meio de uma problematização das assinaturas que constavam nessa documentação. A classificação desses registros por meio de uma escala de assinaturas revelou diferentes níveis de envolvimento dos ex-escravos com a escrita. Com esses dados, contabilizou-se a cultura escrita dentro do repertório de ações construído por esses sujeitos:

> O mundo do trabalho tornou-se, nos casos abordados, o espaço possível de mediação entre os sujeitos em análise e a cultura escrita. A posse das habilidades de leitura e/ou escrita transformava-se, no caso das fugas, em um instrumento capaz de lhes dar condições de autonomia. Os indícios aqui levantados são relevantes para que se possa historicizar os diversos usos atribuídos ao escrito entre a população cativa e liberta no perídodo abordado, mesmo entre aqueles que não foram identificados como leitores diretos ou capazes de escrever, mas que souberam utilizar a palavra escrita em seu favor, quando necessário. (Morais, 2007, p. 503).

A temática ganhou um reforço considerável com a apresentação dos resultados da pesquisa *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX* (Fonseca, 2007), defendida em 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Esse trabalho articulou de forma sistemática aspectos da história demográfica e da história da educação na elaboração de um perfil racial das escolas de instrução elementar de Minas Gerais no século XIX. A confrontação entre documentos da instrução pública e os registros

censitários indicaram de forma consistente que havia um predomínio absoluto dos negros nas escolas de instrução elementar da região central de Minas, ou seja, aquela por meio da qual se processou a ocupação do território.

O perfil racial das escolas elementares de Minas nas listas de professores

Durante a primeira metade do século XIX, o governo da província de Minas Gerais demonstrou preocupação com uma intervenção sistemática na área da educação, desenvolvendo uma série de iniciativas que se configuraram como uma política de instrução pública. Uma dessas iniciativas foi o progressivo controle das aulas públicas e particulares visando à construção de dispositivos que permitissem conhecer a realidade educacional da província e também compreender as demandas que eram necessárias para a ampliação do atendimento do serviço na área de educação.

A consequência mais direta desse processo foi a exigência de que os professores que ministravam aulas públicas e particulares enviassem ao governo as listas com o registro de seus alunos. Nessas listas os professores registravam as crianças que frequentavam suas aulas, sendo que alguns deles apresentavam a condição racial dos alunos. O número de listas que contém esses dados não é muito expressivo, mas é com certeza um ponto de partida importante para avaliar o nível de relação dos negros com as escolas.

As listas que contêm os registros sobre o pertencimento racial de alunos se referem a 14 aulas públicas e particulares de diferentes pontos da província. Nove dessas aulas eram de escolas de instrução elementar e cinco eram de *latim* e *filosofia racional*. Elas eram dos seguintes distritos: sete eram da Vila de Paracatu do Príncipe, uma do Arraial de Desemboque, uma do Arraial de Nossa Senhora da Boa Morte e cinco do Colégio de Bom Jesus de Matosinho, em Congonhas do Campo (Arquivo..., IP 3/2, cx. 1).

A forma como se dá o registro do pertencimento racial nessas listas é variável, mas ocorre por meio de algumas categorias específicas.

Em geral, há o registro de alunos brancos e pardos e um terceiro grupo que é denominado com termos variáveis; em algumas listas aparece como crioulos, em outras como pretos, negros ou mestiços.

Os registros dos professores revelam uma hierarquia na organização das listas. Na maioria das vezes, os brancos são apresentados em primeiro lugar, em seguida os pardos e, finalmente, aqueles que foram denominados de pretos, crioulos ou com termos afins. A regularidade dessa hierarquização nesse conjunto de listas nos leva a crer que o pertencimento racial era um componente da prática pedagógica e que havia por parte dos professores expectativas diferenciadas em relação aos alunos negros e brancos.

Nas listas de professores podemos encontrar elementos sutis que corroboram essas suspeitas. Na lista do professor Thomas Francisco Pires, que possuía uma escola de primeiras letras na Vila de Paracatu, em 1823, havia 31 alunos. Ele os registrou pelo nome, sobrenome, pertencimento racial e nível de desenvolvimento escolar. Essas são as informações que estão contidas na lista desse professor e somente em três casos encontramos um julgamento em que ele fez referência às qualidades dos seus alunos. Dois alunos brancos foram qualificados por suas habilidades para as letras; este é o caso de Joaquim de Mello Franco: "branco, já escreve letra fina e lê muito bem letra redonda, com um ano e meio de escola e é muito ágil para as letras e já conta". Essa qualificação positiva se repete para outro aluno branco, no entanto, havia um aluno pardo que foi qualificado de forma diferente pelo professor. Este é assinalado como estúpido, com habilidades apenas para as atividades agrícolas (cultura): "Jose Ferreira Lima, pardo com ano e meio de escola não lê por ser muito estúpido e não ter habilidade nenhuma se não para cultura".

Pode ser que esse aluno dividisse suas atividades escolares com trabalhos ligados às práticas agrícolas, possivelmente isso incidiu no julgamento do professor, que viu nele um indivíduo "estúpido" e inábil para o desenvolvimento das atividades escolares. De qualquer forma, é estranha a maneira como o professor constrói o seu julgamento que, na verdade, tem o formato de uma sentença que indica uma determinação sobre as potencialidades do aluno.

Esse tipo de classificação se repete no registro do professor Thomé José dos Santos Batalha, também da Vila de Paracatu, em 1823. Apenas os alunos pardos e crioulos foram desqualificados, como Euzebio de Mattos Lima, "crioulo, muito sem habilidade, com 4 anos e meio de escola, não lê nada, escreve muito mal"; ou ainda Antonio Soares Roiz, "pardo, sem habilidade alguma por que nada compreende, apesar de estar na escola a mais de um ano". Na lista desse professor os alunos brancos não receberam esse tipo de classificação e quatro deles foram apontados com a distinção de que "aprendem a ler e escrever com desembaraço". Nenhum aluno negro recebeu esse tipo de distinção, ao contrário, foram, na maioria dos casos, registrados como "sem habilidade" (como nos casos acima) ou da seguinte forma: "lê e escreve mal", ou "sofrível".

O número de listas que utilizamos não possibilita uma análise conclusiva em relação à manifestação de preconceito racial nas práticas pedagógicas das escolas mineiras do século XIX. Porém, a recorrência com que se distribuem os julgamentos negativos e positivos para os diferentes grupos raciais é um indício importante na avaliação da conduta dos professores desse período. Além disso, é preciso considerar que o preconceito racial era um elemento muito presente na sociedade mineira e é pouco provável a sua ausência nos espaços escolares, onde, como indicam as próprias listas, havia uma reunião dos diversos grupos que compunham a população mineira.

Essa aproximação entre o perfil da população e o das escolas pode ser vista no Quadro 1, onde procuramos destacar o perfil racial de cada uma das aulas dos professores de instrução elementar que registraram a raça/cor dos alunos.[4]

As nove listas das aulas de instrução elementar são de diferentes localidades que se encontravam na região central da província Minas. Em cinco delas os alunos assinalados como negros (pardos e crioulos) aparecem em número superior aos brancos, em uma delas

[4] As listas utilizavam três formas de classificação dos grupos raciais e, no geral, os negros eram representados por dois termos: pardo – que aparece em todas as listas –, e outro que era variável: crioulo, mestiço, preto, negro. Para efeito de apresentação dos dados, mantivemos o termo pardo e utilizamos crioulo como uma forma de agregar as demais formas de designação.

eles se encontram na mesma proporção, e em apenas três os brancos são maioria.

Essa superioridade numérica dos alunos negros merece toda atenção, pois, embora esse conjunto de listas seja pouco representativo em relação à província, é um registro importante acerca do comportamento dos negros diante dos processos educacionais. Por outro lado, devemos ficar atentos para o fato de que a representação de negros e brancos não era muito desproporcional nas aulas que registravam um pequeno número de alunos. Ou seja, em aulas onde havia menos de dez alunos, como em Nossa Senhora de Boa Morte, ou em Paracatu (na aula do professor Domingos da Costa Braga), ou ainda na aula de Tomé Ferreira Brito, a superioridade de um dos grupos não era muito acentuada e o número de alunos negros e brancos era sempre próximo. O mesmo pode ser verificado em relação às aulas em que os negros eram maioria, pois, apesar de sua superioridade numérica, não havia uma grande diferença em relação aos brancos.

Quadro 1 – Perfil racial dos alunos da instrução elementar

Nome do professor	Localidade	Alunos			Total
		Brancos	Pardos	Crioulos	
Prof. Part. Joaquim Antonio de Aguiar	N. S. da Boa Morte	02	04	-	06
Prof. Manoel Assunção Ferreira	Vila de Paracatu	03	03	-	06
Prof. Manoel Pereira de C. Gomes	Vila de Paracatu	08	08	03	19
Prof. Thomas Francisco Pires	Vila de Paracatu	13	14	04	31
Prof. Part. Tomé Ferreira Brito	Vila de Paracatu	03	05	01	09
Prof. Part. Thomé José dos S. Batalha	Vila de Paracatu	22	31	08	61
Professor Domingos da Costa Braga	Vila de Paracatu	07	01	01	09
Prof. Part. Antonio Alvim de Mello	Distrito de Redondo	43	02	01	46
Professor Antonio Vieira A. da Cunha	Vila de Desemboque	17	11	01	29

Fonte: Arquivo Público Mineiro – Instrução Pública – IP 3/2, caixa 01.

Apenas na aula do professor Antônio Alvim de Mello encontramos uma desproporção acentuada em favor de um dos grupos, pois, de um total de 46 alunos, apenas três eram negros. Trata-se da única lista em que poderíamos dizer que os alunos negros estavam sub-representados e em concordância com a visão tradicionalmente construída pela

historiografia tradicional, que tende a registrar a presença dos negros nas escolas como algo esporádico ou casual.

Mas, para compreender a sub-representação dos negros nessa lista, é preciso considerar que essa era uma das escolas mais importantes da província: o Colégio Bom Jesus de Matosinho. Esse colégio possuía um perfil altamente elitizado, congregando alunos das mais diversas regiões do país em regime de internato e externato. Dos 46 alunos que figuram na lista do professor desse colégio, 21 eram originários de Minas Gerais e 25 de outras províncias, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro. Portanto, não podemos tomar essa escola como representativa do perfil populacional de Minas Gerais.[5]

O conjunto das nove listas dos professores de primeiras letras que atuaram em Minas Gerais entre os anos de 1820 e início de 1830 revela que os negros compunham a maioria dos alunos presentes em suas aulas, e mesmo quando não eram a maioria, estavam presentes em número próximo ao dos alunos brancos.

Essa realidade se modifica quando consideramos as listas que apresentam alunos que frequentavam os níveis de ensino acima da escola de instrução elementar. Na documentação referente à instrução pública encontramos cinco listas que se referem aos níveis mais elevados do ensino; nelas encontramos um perfil racial diferenciado daquele que foi descrito para as escolas de primeiras letras. As cinco listas apresentam dados relativos a duas escolas: uma, de um professor de latim da cidade de Paracatu em 1823, e quatro do Colégio Bom Jesus de Matosinho, em 1831, sendo três aulas de latim e uma de filosofia racional.

O professor de latim da cidade de Paracatu foi denominado apenas com o nome de João; sua escola era pública e tinha no total 18 alunos: 5 pardos e 13 brancos. As listas do Colégio Bom Jesus de Matosinho apresentam aulas que eram regidas por quatro professores e se referem à Gramática Latina do Primeiro Ano, com 43 alunos; à Gramática Latina do Segundo Ano, com 19 alunos; à Gramática Latina do Terceiro Ano, com 14 alunos; e à Filosofia Racional, com 18 alunos.

---

[5] Esse colégio tinha um perfil semelhante ao famoso Colégio do Caraça, e inclusive era administrado pelos padres da mesma congregação.

Os negros estão sub-representados nessas quatro aulas e há uma enorme desproporção entre estes e os que foram registrados como brancos: os alunos eram, no total, 94 para as quatro aulas do colégio e apenas um foi registrado como pardo.

Portanto, a sub-representação dos negros no conjunto das listas relativas à escola secundária é bastante elevada, indicando que havia uma oposição entre o perfil dessas aulas e o daquelas que compunham o universo das escolas de instrução elementar.

Os dados que se referem às escolas secundárias devem ser tomados como indícios que apontam para existência de um perfil diferenciado entre essas escolas e as de primeiras letras. Quando consideramos os dados das listas de professores fazendo um contraponto entre as aulas de primeiras letras e o nível secundário percebemos uma inversão do perfil racial das escolas. Estas eram marcadas por uma presença majoritária de negros no nível elementar, situação que não era acompanhada pelos níveis mais elevados do ensino, em que predominavam os brancos.

A situação indicada pelas listas de professores reflete uma realidade muito particular da província de Minas; isso se torna evidente quando consideramos a existência de uma documentação censitária que confirma e oferece mais detalhes sobre essa realidade.

O perfil racial das escolas nas listas nominativas de habitantes

As listas nominativas de habitantes se constituem como uma documentação que se refere às primeiras tentativas de contagem da população de Minas Gerais. Trata-se de um conjunto de listas que registraram a população de várias localidades mineiras através da contabilização dos membros dos domicílios. Tendo como referência os domicílios como unidade de moradia, as listas nominativas registraram o *nome* de cada um dos membros, a *qualidade* (pertencimento étnico/racial), a *condição* (livres ou escravos), a *idade*, o *estado civil* e, por fim, a *ocupação*, ou seja, a atividade exercida pelas pessoas listadas. Para tornar mais claras as informações contidas nessa documentação, transcrevemos o registro de um domicílio do distrito de Cachoeira do Campo de 1831.

Como pode ser visto no domicílio que transcrevemos acima no campo que se refere à ocupação, encontramos o registro de um indivíduo que se encontrava em processo de escolarização. Portanto, a análise desse material permite a elaboração de um perfil racial das escolas de forma semelhante ao que construímos baseados nos registros produzidos pelos professores. Quando cruzamos as informações contidas no campo referente à *ocupação* com aquele que registra a *qualidade,* é possível avaliar o grupo racial de cada indivíduo que foi assinalado na condição de aluno.

Quadro 2 – Registro de domicílio do distrito de Cachoeira do Campo, 1831

Habitantes	*Qualidade*	*Condição*	*Idade*	*Estado*	*Ocupação*
Thereza de Jesus	Parda	Livre	42	Viúva	Fia algodão e coze
Falisberta Antonia Pereira	Parda	Livre	16	Solteira	Fia algodão e coze
Maria Antonia Pereira	Parda	Livre	14	Solteira	Fia algodão
Luiz Antônio Pereira	Pardo	Livre	7	.....	Na escola de 1ª letras
Narcizo Antônio Pereira	Pardo	Livre	5	.....	.....
Emericiana	Crioulo	Cativa	28	Solteira	Fia algodão e cozinha
Gabriela	Crioulo	Cativa	2	.....	.....

Fonte: Arquivo Público Mineiro (cx. 1, pac. 9).

Para a elaboração desse perfil racial, selecionamos as listas que registraram pelo menos 24 crianças na escola, pois, de acordo com a legislação do período, esse era o número mínimo estabelecido pelo governo para justificar a existência de aula pública em um distrito. Esse critério foi aplicado às listas nominativas que foram produzidas no início da década de 1830, o que implicou a seleção de dez distritos, todos eles situados na parte central da província, nas comarcas de Ouro Preto e Rio das Velhas: São Bartolomeu, Cachoeira Campo, Catas Altas, Passagem de Mariana, Itaverava, Redondo, Bom Fim (Comarca de Ouro Preto), Matosinhos, Santa Luzia, Caeté (Comarca do Rio das Velhas).

Em algumas listas o pertencimento racial das crianças registradas como alunos das escolas de instrução elementar foi assinalado por meio da utilização de apenas duas formas de classificação: brancos e pardos. Esse é o caso de distritos como Cachoeira do Campo e Bom Fim, onde encontramos a seguinte configuração racial na Figura 2.

Nos distritos que registraram apenas brancos e pardos[6] frequentando escolas de instrução elementar, temos uma superioridade absoluta dos chamados pardos, que eram 87,2% dos alunos de Cachoeira do Campo, e 67,7% dos de Bom Fim.

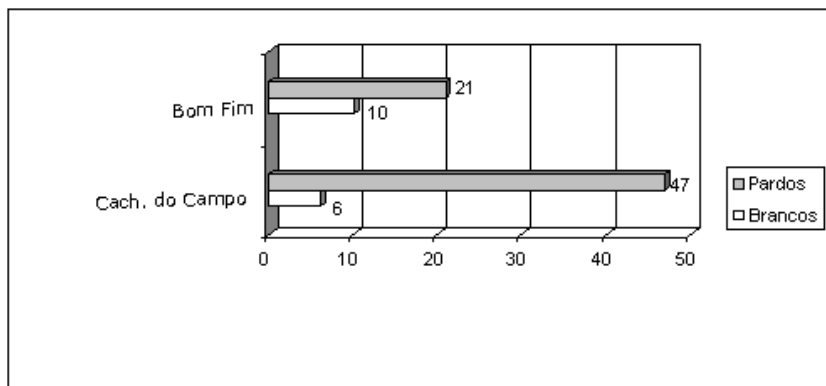
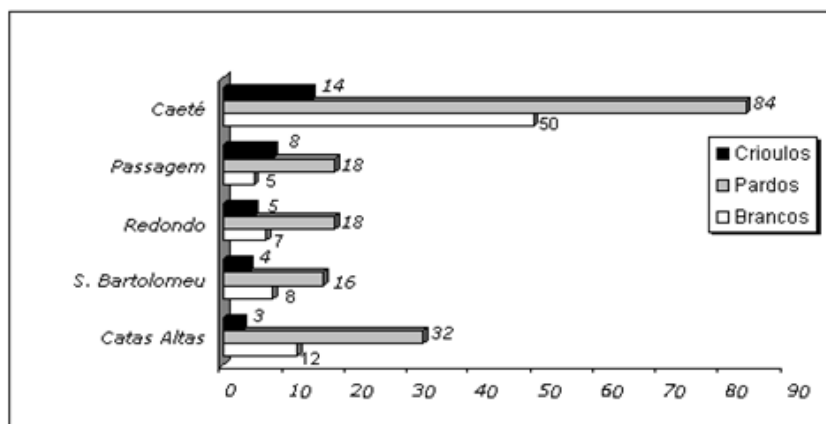
Figura 2 – Número de alunos em Bom Fim e Cachoeira do Campo – por raça/cor

Fonte: Inventário Sumário dos Mapas de População – Doc. Microfilmados – 7 rolos.

Figura 3 – Número de alunos em Caeté, Passagem, Redondo, S. Bartolomeu e Catas Altas

Fonte: Inventário Sumário dos Mapas de População – Doc. Microfilmados – 7 rolos.

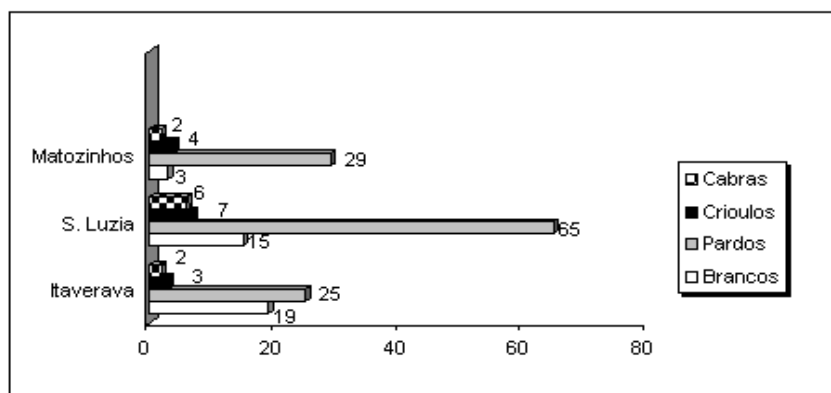
---

[6] Pardo é uma das formas de designação mais utilizadas em relação aos negros no século XIX. Trata-se de um termo que está além da miscigenação, designando também um lugar social, sobretudo em relação aos negros livres. Desta forma, é muito comum encontrar sua utilização para a classificação de crianças negras que estavam nas escolas.

No entanto, na maioria dos distritos que compõem nossa amostra a classificação racial daqueles que estavam na escola ocorreu por meio do uso de um número maior de categorias raciais. Em cinco distritos encontramos as mais tradicionais em relação à população daquele período, ou seja, aquela que subdividia o grupo representado pelos negros em pardos e crioulos:[7]

Nos distritos em que o registro das crianças ocorria através das categorias mais tradicionais, havia um predomínio absoluto dos negros em meio àqueles que foram listados como na escola. Isso fica evidente quando agregamos os dados relativos a pardos e crioulos, que em quase todos os distritos representavam praticamente três quartos do alunado: em Catas Altas, eles representavam 74,4%; em São Bartolomeu, 71,4%; em Redondo, 76,6%; em Passagem de Mariana, 83,8%; e em Caeté, 66,2%.

Temos ainda outro conjunto de listas nominativas que apresentam formas de registro que são ainda mais diversificadas, pois, além dos três tipos de classificação que vimos anteriormente, elas também trazem um grupo de crianças negras que foram registradas por meio do termo cabra:[8]

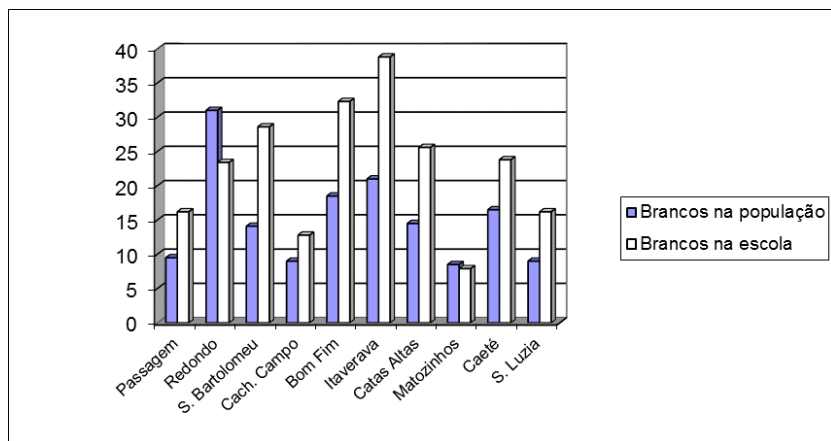
Figura 4 – Número de alunos em Matozinhos, S. Luzia e Itaverava por raça/cor

Fonte: Inventário Sumário dos Mapas de População – Doc. Microfilmados – 07 rolos.

[7] No século XIX, crioulo era um termo utilizado para designar negros nascidos no Brasil.
[8] O termo cabra é de difícil compreensão dentro do contexto do século XIX, mas há indícios de que seja uma forma de designar os negros que tinham uma situação de proximidade com a escravidão, seja na condição de forros ou de filhos de ex-escravos.

Quando agregamos os dados relativos aos negros, temos a confirmação de sua superioridade numérica nas escolas de instrução elementar, pois em Itaverava eles eram 61,2%; em Santa Luzia, 83,8%; e em Matosinhos, 92,1%.

Os dados relativos aos negros e aos brancos que foram registrados nas listas nominativas frequentando aulas de instrução elementar acompanham as características da população, ou seja, a superioridade dos negros na população se reproduzia na escola elementar, que era composta majoritariamente por crianças desse grupo racial.

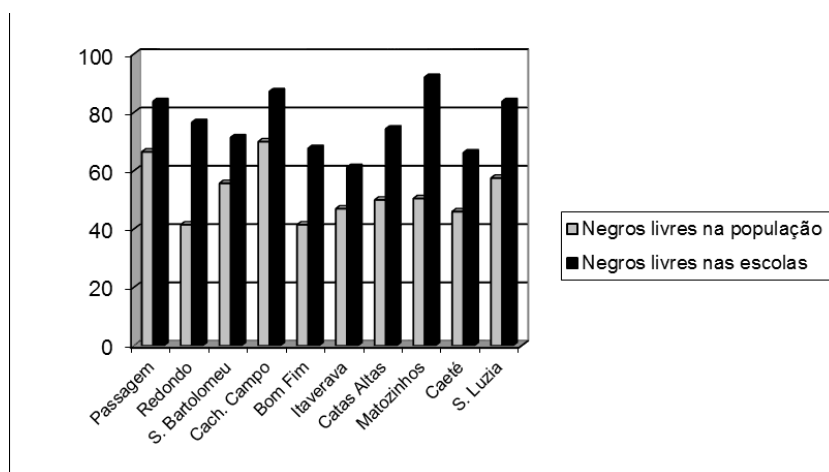
Isto fica mais evidente quando confrontamos os dados sobre a população e os que se referem às escolas, como pode ser visto nos gráficos abaixo, onde apresentamos os índices de presença de brancos e negros na população e nas escolas de cada um dos distritos que tomamos para análise:

Figura 5 – Nível de presença dos brancos na população e na escola (%)

Fonte: Inventário Sumário dos Mapas de População – Doc. Microfilmados – 07 rolos.

Os brancos apresentavam um nível de participação na população que geralmente não ultrapassava o índice de 20%; apenas o distrito de Redondo, com 31%, era uma exceção a esse padrão. A participação dos brancos na população era pequena e a sua presença nas escolas era no geral pouco superior ao índice de participação na população; somen-

te nos distritos de Redondo e Matosinhos o seu índice de presença na população era superior ao da escola. Em todos os demais distritos, o índice de presença na escola era superior ao encontrado em relação à população.

Quando consideramos esses dados em relação à população negra livre, encontramos uma regularidade ainda maior, pois esta apresentava uma participação na escola em nível superior à sua presença na população em todos os distritos:

Figura 6 – Nível de presença dos negros livres na população e na escola (%)

Fonte: Inventário Sumário dos Mapas de População – Doc. Microfilmados – 07 rolos.

A população negra livre era o segmento que dominava a estrutura demográfica de Minas Gerais, e os distritos que tomamos para análise demonstram isso de forma clara. Em nenhum deles os negros livres compunham um grupo inferior a 40% da população, chegando mesmo a compor um índice próximo a 70%; esse é o caso de Cachoeira do Campo e Passagem de Mariana.[9] Em relação ao nível de presença nas escolas, encontramos uma regularidade ainda

[9] Outro segmento que se destacava era aquele composto pelos negros escravizados, que em média figuravam na faixa dos 30% da população de cada um dos distritos. Porém, para confrontar os dados relativos à escola e à população, desconsideramos os escravos, pois a eles era proibida a frequência às aulas públicas, não se fazendo presentes nos registros das listas nominativas na condição de alunos.

maior que aquela que descrevemos para os brancos, pois em todos os distritos o índice de presença nas escolas era superior ao encontrado para a população.[10]

Portanto, os dados contidos nas listas nominativas confirmam aquilo que havíamos descrito após a análise das listas de professores, onde encontramos uma presença majoritária de negros nas aulas de primeiras letras. O que foi constatado nas listas de professores é percebido de forma mais detalhada nas listas nominativas de habitantes, onde foi possível verificar uma superioridade numérica dos negros nas escolas e uma aproximação entre esses dados e aqueles que se referem à população, ou seja, o perfil das escolas era tão diferenciado quanto o da população. Em meio a essa diversidade, merecem destaque os dados relativos aos negros livres, que sempre se faziam presentes nas escolas em nível superior à sua presença na população.

O comportamento da população negra em relação à escola é uma questão desafiadora, mas esses dados indicam que, em Minas, esse foi o grupo que de forma mais efetiva procurou estabelecer contato com as escolas de instrução elementar. Isto pode ser entendido como uma tentativa de afirmação no espaço social e também como forma de demarcar um distanciamento do mundo dos escravos, ou ainda o domínio dos códigos de conduta das pessoas livres. Os negros de condição livre foram o grupo que mais diretamente compreendeu o valor social da experiência escolar, utilizando-a como mecanismo de afirmação social para demarcar seu distanciamento do mundo da escravidão.

Essa hipótese torna-se mais provável quando consideramos o contraponto entre o perfil das escolas de instrução elementar e o da escola secundária. No momento em que analisamos as listas de professores, constatamos a superioridade dos negros nas aulas de primeiras letras e uma inversão acerca do perfil racial dos alunos quando consideramos os níveis mais elevados do ensino. As listas em que os professores registraram os alunos das escolas secundárias indicam a existência de um perfil racial inverso ao da instrução elementar, ou seja, se neste

[10] Os negros livres e brancos tinham uma presença na escola em nível superior a sua respectiva participação na população em função da inexistência dos escravos nos espaços escolares.

havia um predomínio de negros, naquele que representava os níveis mais avançados do ensino os brancos predominavam.

Utilizamos como critério para a seleção das listas nominativas aquelas que registraram um número superior a 24 indivíduos classificados como na escola elementar, que era o mínimo exigido pela lei mineira para a existência de uma aula pública. Os estudantes ligados aos níveis mais elevados do ensino não foram tomados como critério para a seleção das listas, no entanto elas registraram a presença desses indivíduos.

O número daqueles que foram registrados como estudantes não é muito elevado e alguns distritos, como Bom Fim e Matosinho, sequer registraram indivíduos nessa condição. As listas nominativas que os registraram não os trazem em número superior a sete. Para uma visão mais precisa sobre esses dados, registramos abaixo o número dos estudantes nos distritos que apresentavam indivíduos nessa condição:[11]

Quadro 3 – Número de estudantes nas listas nominativas

Localidade	*Estudantes*
Distrito de Passagem	4
Distrito de São Bartolomeu	1
Distrito de Cachoeira do Campo	3
Distrito de Itaverava	6
Distrito de Catas Altas	6
Distrito de Caeté	7
Distrito de Santa Luzia	5

Fonte: Inv. Sumário dos Mapas de População.

Não fizemos uma avaliação das listas nominativas com base nos registros dos estudantes, pois, como já assinalamos, a prioridade de escolha foi definida considerando-se os indivíduos vinculados à instrução elementar. Portanto, não temos como avaliar o nível de representativi-

[11] Não levamos em conta os dados do distrito de Redondo, pois, na lista nominativa desse distrito, o Colégio Bom Jesus de Matosinhos foi registrado como um domicílio e todos os seus alunos, inclusive os da escola de primeiras letras, foram registrados como estudantes, termo utilizado para designar níveis mais elevados de escolarização.

dade desses dados em relação a toda a província. Mas, se julgarmos pelo regime de distribuição das aulas durante os primeiros anos do governo provincial, em que a instrução elementar existia em um nível precário em relação ao atendimento à demanda, é possível imaginar que deveria ser mais precário ainda em relação aos estudos mais avançados, que certamente tinham um nível de difusão ainda mais baixo.

Quando reunimos as pessoas que foram classificadas como estudantes em todas as listas nominativas, temos um total de 32 indivíduos; destes, apenas seis não foram classificados como brancos e receberam a designação de pardos. Esses dados indicam que havia um predomínio dos brancos nesse nível de ensino, o que pode ser tomado como um reforço em relação ao que já havia sido apontado pelas listas de professores, ou seja, uma oposição entre o perfil racial do público presente na instrução elementar e aquele que compunha o universo representado pelos estudantes do nível secundário.

Essa inversão indica que os negros se ligavam ao nível mais elementar do ensino e os brancos dominavam os níveis mais elevados que, em geral, representavam um caminho para o ensino superior. Portanto, isso também pode ser tomado como um indicativo em relação às diferentes atitudes desses dois grupos em relação ao processo de escolarização. Os brancos tendiam a utilizar a escolarização como elemento de consolidação da sua condição de elite, para isso procuravam percorrer todos os níveis dos processos de educação formal. Por outro lado, os negros utilizavam a escolarização como forma de agregar um *status* social que os distanciasse do mundo da escravidão e, para isso, bastava a inserção na escola elementar como um meio de acesso à cultura letrada.

Considerações finais

Ocorreram mudanças consideráveis nas formas de tratamento dos negros na historiografia, em particular naquela que se volta para o entendimento dos processos educacionais. Os negros deixaram de ser tratados como seres meramente condicionados pela escravidão para serem alçados à condição de sujeitos, ou seja, eram um segmento social

que se encontrava em uma condição amplamente desfavorável que, no entanto, manifestou a capacidade de agir em função dos seus próprios interesses. Dentro desse universo, a educação pode ser contabilizada como uma das estratégias fundamentais de seu comportamento em face das tentativas de afirmação no espaço social.[12]

As pesquisas produzidas em relação à educação dos negros em Minas Gerais foram decisivas para a afirmação dessa perspectiva de entendimento. Foi em meio a elas que surgiram as primeiras contestações quanto à interdição da frequência dos negros nas escolas do século XIX. Essa questão era recorrentemente afirmada dentro da historiografia educacional e foi em torno de sua contestação que surgiram os primeiros trabalhos relativos à escolarização dos negros. O registro em relação à presença dos negros nas escolas do século XIX foi acompanhado por uma rigorosa distinção social entre a condição de escravos e livres, revelando, com isso, uma margem considerável de ação desses últimos nos espaços de escolarização. De outro lado, ocorreu também a constatação de algum nível de relação dos escravos com elementos ligados ao universo escolar, sobretudo sua capacidade de relação com a cultura letrada.

A historiografia educacional sobre Minas Gerais conheceu ainda avanços mais consideráveis sobre o tema, pois, além de contestar a tradicional interdição dos negros às escolas, foi capaz de demonstrar de forma consistente que a população negra predominava nas aulas de instrução elementar de algumas regiões da província, destacadamente aquela que era a mais urbanizada e cujo desenvolvimento foi marcado pelos processos construídos em torno da atividade mineradora.[13]

O conjunto de dados apresentados pelas pesquisas produzidas em Minas Gerais foi decisivo para colocar a educação dos negros dentro da agenda de pesquisa dos historiadores da educação. No Brasil, esse movimento já conta com pelo menos duas décadas de atuação, resul-

[12] Uma visão da produção sobre o tema no Brasil pode ser encontrada em Barros (2015).

[13] A presença da mineração na região central de Minas gerou um tipo de organização social bastante específica, sobretudo pelo padrão de urbanização que se constituiu nessa localidade. Há uma associação estreita entre escolarização e urbanização; esta seria uma das justificativas para o predomínio dos negros livres nas escolas dessa região. Ver Fonseca (2016).

tando na construção de um acúmulo de pesquisas que nos alertam para a longevidade do protagonismo da população negra mesmo diante do preconceito e da discriminação que historicamente acompanham o desenvolvimento da educação no Brasil.[14]

Referências

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Inventário Sumário dos Mapas de População – Documentos Microfilmados. Rolo 1, caixa 1, pacotilha 9.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Inventário Sumário dos Mapas de População – Documentos Microfilmados. 7 rolos.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Listas de Professores. Instrução Pública. IP 3/2, caixa 1.

BARROS, Surya A. P.; FONSECA, Marcus V. (Org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: Ed. UFF, 2016.

BARROS, Surya A. Pombo. *O estado da arte da pesquisa em história da educação da população negra no Brasil*. Vitória, ES: SBHE; Virtual Livros, 2015.

FONSECA, Marcus V. A educação como expressão do urbano na cidade de Mariana na primeira metade do século XIX. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 193-212, 2016.

FONSECA, Marcus V. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GONÇALVES, Andréa Lisly. Algumas perspectivas da historiografia sobre Minas Gerais nos Séculos XVIII e XIX. In: DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. *Termo de Mariana*: história e documentação. Ouro Preto: Ed. Ufop, 1998.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Meninas nas salas de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidade de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731- 1850. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 493-504, 2007.

PAIVA, Clotilde. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. 1996. 254 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. São Paulo: Ed. Juriscred, 1972.

[14] Um registro amplo deste processo pode ser encontrado em Barros e Fonseca (2016).

VEIGA, Cynthia Greive. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. *Anais*... Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. Não paginado.

VEIGA, Cynthia Greive. Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: BARROS, Surya A. P.; FONSECA, Marcus V. (Org.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: Ed. UFF, 2016.

O lugar social da escola na educação da infância no século XIX[1]

Maria Cristina Soares de Gouvêa[2]

> *"Eu já estava estudando gramática... nesse meu entusiasmo fui desastradamente colocar-me no banco para ser o primeiro a dar lição... muito criança ainda e convivendo com gente ignorante, em algumas coisas pronunciava como via esta gente pronunciar; e assim, tendo de repetir um dos exemplos da gramática, disse duas águias avoaram. O mestre perguntou simplesmente – como? e eu, que estava bem certo do exemplo, e que não podia ter a menor consciência de o haver errado, o repeti pelo mesmo feitio com que antes havia feito e tomei dois bolos"*
> (*Minhas recordações,* Francisco de Paula Rezende)

O relato acima, refere-se a uma cena vivida pelo autor, Francisco de Paula Resende, numa escola pública da cidade de Campanha da Princesa, na década de 1840, registrada em suas memórias. Nela vêm-se presentes alguns ele-

[1] Este texto contou com o auxílio indispensável de Karina Nicácio Fernandes, graduada em História pela UFMG e mestranda em História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.

[2] Professora titular da Faculdade de Educação da UFMG e bolsista de Produtividade em Pesquisa IB do CNPq. É membro do Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação da UFMG (Gephe/UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil da UFMG (Nepei/UFMG).

mentos que caracterizam a cultura escolar do período: por um lado, o aprendizado da gramática na inculcação da norma culta em oposição ao linguajar popular e, o castigo físico como forma de punição por um professor de primeiras letras do sexo masculino e, por outro, a perplexidade infantil diante das regras que regiam tal universo. Tal relato, embora corriqueiro na descrição do cotidiano escolar, descreve uma experiência de inserção na escola que está longe de refletir a vivência da infância no período.

A análise do processo de escolarização infantil no século XIX implica uma questão inicial: avaliar o lugar social da escola como espaço de aprendizado de saberes capazes de preparar as novas gerações para a vida social e compreender em que medida a criança estava inserida no espaço escolar. Ou seja, cabe-nos inicialmente indagar se naquele período histórico os sujeitos de pouca idade podiam ser definidos por meio de sua inserção na instituição e se a transmissão de saberes socialmente legitimados tinha na escola um espaço de realização.

Iremos abordar o tema buscando estabelecer um diálogo entre os campos da história da infância e da história da educação. Para tal, inicialmente será apresentado o projeto de educação pública no século XIX, de forma a contextualizar o significado histórico de escolarização da infância no período. Posteriormente, serão contempladas as condições e o impacto desse projeto na província mineira, no interior de relações com outros espaços e as estratégias de transmissão social. Teremos como foco os sujeitos da escolarização,[3] contemplando as categorias identitárias (raça, gênero, geração e condição social) que condicionavam o acesso e a permanência da criança na escola elementar pública.

As análises concentram-se no período imperial, abordando um tempo histórico caracterizado por um Estado monárquico, escravista e religioso (católico). Embora, evidentemente, os reordenamentos políticos não possam ser superestimados no estudo da organização da instrução, num quadro marcado por significativas permanências, os deslocamentos políticos ensejam quadros institucionais diferenciados. Tomaremos como referência o Ato Adicional de 1834, que definiu os ordenamentos da

[3] Não contemplaremos aqui os professores, evidentemente também sujeitos da escola; iremos nos restringir à análise da relação dos alunos com a instituição.

educação elementar no período imperial, entendida como responsabilidade do Estado, estendida a todos os cidadãos livres do sexo masculino, e a Constituição de 1891, que, já no regime republicano federativo e laico, reputou aos estados a responsabilidade pela organização da instrução primária, retirando do texto legal nacional seu caráter obrigatório.

Sentidos da escola no século XIX

No estudo dos processos históricos de escolarização, o século XIX destaca-se pela formulação, circulação e apropriação do projeto de universalização da educação elementar.

Foi ao longo dos Oitocentos que a extensão da escolarização elementar às camadas populares foi pensada como estratégia de governo dessas populações, quer para sua moralização, quer para a difusão de saberes elementares, quer para o estabelecimento de vínculos entre os indivíduos dessas camadas e os Estados-nação.

Na verdade, segundo Brockliss e Sheldon (2012, p. 2), o primeiro projeto estatal de extensão da instrução elementar ocorreu na China, ao final do século XIV,[4] tendo sido abandonado ao longo do século XVI, com a ascensão da dinastia Manchu. Na Europa, foi no contexto prussiano que, em 1763, pela primeira vez a obrigatoriedade escolar configurou-se como projeto de estado, estabelecendo-se em seguida na Dinamarca em 1816.

Cabe refletir sobre os determinantes da definição da instrução elementar como obrigatória. Em muitas das análises sobre a história da escolarização da infância, tal ordenamento tem sido compreendido como relacionado à urbanização e à industrialização. Os dados históricos indicam a incorreção dessa relação, já que a Prússia era uma sociedade preponderantemente agrária e rural naquele período. Já a Inglaterra, em franco processo de urbanização e industrialização, só estabeleceria a escola como obrigatória em 1870.

No caso do Brasil, o marco legal do país independente é a Constituição de 1824, que estabeleceu a instrução como gratuita e direi-

[4] Tal projeto fundava-se nos princípios de aprimoramento humano de Confúcio, capaz de garantir harmonia universal.

to de todo cidadão livre. Os contornos do projeto estatal foram definidos pelo Ato Adicional de 1834, que estabeleceu a educação elementar como obrigatória, atribuindo às províncias a responsabilidade pela sua efetivação.

A definição legal não pode ser associada quer à industrialização, quer à urbanização naquele período histórico. Porém, verifica-se a relação entre a construção de um país independente e a difusão da instrução. A escola elementar, centrada no aprendizado das primeiras letras e numa educação moral católica, constituía-se como estratégia de governo no estabelecimento de vínculos entre os indivíduos e o Estado recém-independente.

O Ato Adicional de 1834 estabeleceu contornos etários e de gênero na definição da obrigatoriedade, limitada aos indivíduos livres entre 7 e 11/12 anos, do sexo masculino, sendo a educação elementar estatal e gratuita. Cabe observar que Portugal definiu a instrução elementar como obrigatória apenas no final da década de 1830 (sendo tal princípio reafirmado em 1844). Ambas as nações experimentaram dificuldades históricas na efetivação desse instrumento.

Há que se diferenciar, no entanto, o estabelecimento de um aparato jurídico de sua efetivação. Como chamam atenção Brockliss e Sheldon (2012, p. 2), a concretização de políticas estatais é, em grande medida, determinada por questões que fogem à possibilidade de ação do Estado.

No caso brasileiro, ao atribuir às províncias a responsabilidade pela instrução elementar, estas apresentavam condições diversas não só de ocupação do território, como de composição étnico-racial e capacidade orçamentária, num quadro de desigualdades regionais significativas.

Tal atribuição é considerada pela historiografia da educação brasileira como um dos elementos responsáveis pelos baixos índices de instrução, já que à descentralização da educação não correspondeu a de recursos, estes fortemente centralizados, o que teria dificultado o investimento na instrução (Gouvea, 2007; Faria Filho, 2014).

Sem pretender negar o argumento, cabe matizá-lo. Os EUA erigiram um dos mais eficazes sistemas de instrução pública, contando com cerca de 70% da população entre 5 e 18 anos na escola na vira-

da do século XIX, num sistema fortemente federativo. Segundo Berg (2012, p. 180, tradução nossa), o controle e o financiamento das escolas eram locais, levando a um vínculo das comunidades com a instrução e, "embora a instrução não fosse um projeto federal, era profundamente nacional, propagado pelas elites participantes dos movimentos de desenvolvimento da instrução pública com organização de agendas específicas que congregavam os níveis nacional e local".

Minas logrou investir na instrução, se compararmos com as demais províncias, sendo, nesses termos, expressiva a ampliação de seu alcance no decorrer do período, ainda que pouco significativo em termos internacionais. No início do período imperial, a província contava com uma rede de instrução elementar muito pequena. Porém, a partir da segunda metade dos Oitocentos, as matrículas expandiram-se consideravelmente, ampliando também o número de escolas, professores, locais de formação, livros didáticos, enfim, todo um aparato institucional indicativo não apenas da maior legitimidade da instituição, como também de sua sofisticação (Faria Filho, 2014).

Mas, mesmo que a população escolar tenha aumentado, continuava pouco significativa. Segundo Veiga (2009), em 1872, o inspetor geral de instrução da província mineira, Leônidas Sena, apontava que apenas uma em cada 60 crianças tinha acesso à escola pública.

Assim, embora a extensão da escolarização fosse progressivamente ampliada, o enorme esforço exigido para sua universalização foi tensionado por precariedades (Gouvea; Schueller, 2012). Estas eram tanto de ordem financeira (embora a responsabilidade pela oferta da instrução fosse delegada às províncias, o orçamento era centralizado, sendo a arrecadação de impostos extremamente frágil), como administrativa (as províncias não contavam com um corpo de funcionários que pudesse dar organicidade a um sistema de instrução), social (o caráter obrigatório da instrução pública não gozava ainda de legitimidade) e didática (ausência de professores qualificados, espaços e materiais adequados para a instrução).

Cabe agora analisar as condições de acesso e permanência da população infantil na escola, considerando o pertencimento etário, social, étnico-racial e de gênero das crianças.

Um aspecto que se destaca nos textos legais do período é a dimensão geracional da escolarização, definindo um período etário durante o qual o indivíduo deveria realizar tal aprendizado. Os diferentes marcos legais das nações que implementaram as leis de obrigatoriedade escolar são coincidentes na definição do período entre 7/8 anos a 12/14 anos como a idade de aquisição da instrução elementar. Neste sentido, os textos são tributários dos tratados pedagógicos que, desde Comenius no século XVI a Rousseau no século XVIII, afirmavam a infância como período de desenvolvimento de aprendizados sociais. Segundo Coveney (1967), a novidade do século XIX foi a extensão da representação da infância como período de preparação das camadas populares para a vida adulta ou "semente do futuro homem", questão presente nos discursos dos reformadores sociais.

Porém, a afirmação da obrigatoriedade da escola no texto legal não necessariamente impactou a experiência de crianças concretas, convivendo com outras representações sobre o tempo da infância e com práticas distintas de participação na vida social.

As definições legais dos distintos tempos geracionais, marcando as diferenças entre idade infantil, juventude e idade adulta, eram diversas no Brasil. Ao longo do período imperial, o Código Filipino determinava que a maioridade legal dar-se-ia aos 25 anos. Antes disto o jovem não teria direito à herança, por exemplo, a qual deveria ser administrada por um tutor. Segundo Cardoso (2016), a figura do tutor visava proteger os irmãos mais jovens do poder dos mais velhos, que poderiam aproveitar-se de sua "falta de capacidade" na defesa dos seus interesses.

Já nas relações de trabalho, o exercício de atividades produtivas remuneradas pelas crianças foi objeto de sanção legal apenas após o século XX, malgrado as tentativas anteriores de sua limitação, não se estabelecendo distinções entre o trabalhador infantil e o adulto. Em estudo sobre as crianças trabalhadoras na primeira metade do século XIX, Gutierrez & Lewkowicz (1999, p. 20) apontam que "a proporção de crianças livres de 5 a 14 anos que aparecem no recenseamento de

1831 com ofício definido corresponde a 18% do total das crianças livres, proporção muito similar à porcentagem de crianças escravas da mesma faixa etária que exerciam ofícios: 21%".

Na descrição da vida social das crianças durante esse período, o clássico estudo de Kátia Mattoso (1988) sobre a criança escrava indica que, logo após o período de dependência biológica (cerca de 5 anos), em que a criança era submetida a cuidados (não necessariamente maternos), ela se inseria no mundo do trabalho ao lado dos adultos.

A Lei do Ventre Livre estipulou que até os 8 anos a criança estaria sob os cuidados da mãe. Após esta idade, até os 21 anos, estaria sob as ordens do senhor, que teria como responsabilidade criá-la. Se ele optasse por enviá-la para ser educada pelo Estado, receberia uma indenização de 600 mil réis (Fonseca, M. V., 2010).

Mesmo entre as camadas dominantes, Quintaneiro (1992) chama atenção sobre como a criança brasileira diferenciava-se da europeia, sob o olhar dos viajantes, percebida como precocemente adultizada, especialmente as meninas, cujo casamento ocorria após os 12 anos. Verifica-se a presença, no mesmo período histórico, de concepções geracionais distintas, tanto nos textos legais como nas práticas culturais referentes a domínios diversos da vida social: instrução, herança, condição de liberdade e trabalho. A definição da obrigatoriedade escolar tinha, portanto, impactos mais restritos na vida[?] social e competia com outras marcações e significados do tempo da infância.

A desigualdade no acesso aos direitos era característica dos Estados ocidentais nos Oitocentos, de acordo com o modelo liberal do período, com a desigualdade centrada no monopólio da propriedade. No caso brasileiro, como apontam Gondra e Schueller (2008), agregava-se ao monopólio da propriedade o da liberdade, em que parte expressiva da população era submetida à condição de escravidão.

A província mineira possuía o maior plantel de escravos do país, constituindo um terço da população, segundo o censo de 1831 (Libby, 1988), restringindo, portanto, a possibilidade de acesso à escola. Porém, como destacam os trabalhos de Marcus Vinícius Fonseca (2009) e de Veiga (2014) na análise da composição racial da população escolar da província, revelava-se a presença significativa de crianças negras e par-

das livres (ou mesmo eventualmente de escravas, estas também presentes em escolas privadas).

Novamente recorrendo ao diálogo com a autobiografia de Rezende (1944), este narra o percurso de um colega da escola pública que retrata o lugar da escola na trajetória de uma criança negra e pobre:

> Francisco de Paula Vitor é hoje vigário colado da cidade de Três Pontas. Crioulo retinto e em quase tudo um perfeito tipo da raça... ele tem e sempre teve a sua alma tão branca quanto é negra a cor da sua pele. Filho natural de uma mulher que nada possuía, teve a felicidade de achar uma madrinha.... embora não fosse rica, e levou para sua casa e lhe deu toda a educação que na Campanha se podia dar a um menino que não se destinava aos ofícios mecânicos. E ele pode, desta sorte, aprender as primeiras letras; o latim, e finalmente a música, da qual se não chegou a saber muito, soube pelo menos quanto era bastante, para que ele pudesse cantar nas igrejas com a sua voz de baixo profundo.

Tal descrição indica as possibilidades oferecidas pela escola em termos de colocação social para uma fatia da população. Marcus Vinícius Fonseca (2009), ao estudar a presença dos negros e mestiços nas escolas da província mineira, indica que estes teriam pretensões diferentes dos brancos em relação à instituição. Enquanto os brancos utilizariam a escolarização como elemento de consolidação de sua posição, os negros o fariam como forma de agregar certo *status* social que os distanciasse do mundo da escravidão. Thais Fonseca (2009), na análise da educação no período colonial, aponta também como o letramento seria condição de distinção social, especialmente entre os estratos pobres e os libertos.

A ampliação da população livre na segunda metade do século implicou também a ampliação do acesso à escola para crianças livres afrodescendentes. Porém, como chamam atenção Marcus Fonseca (2009) e Veiga (2014), isto não significou o apagamento da desigualdade. Em registros de Barros (2005) sobre a província paulista e de Veiga (2004) sobre a província mineira, é possível resgatar a tensão racial entre professores brancos e alunos negros, ou mesmo a resistência do envio de

crianças brancas para uma escola em que as crianças negras e pardas constituíam parte significativa da população escolar.

No que se refere à condição social, Faria Filho (2003) chama atenção para como se defendia o acesso à instrução pelas camadas pobres, condição de estabilidade social, ao mesmo tempo em que se estabeleciam os limites da sua extensão. A lei não contemplava a população escrava e feminina (a escolarização feminina na província só seria obrigatória em 1881), bem como a instrução era compreendida como restrita a ler, escrever, contar e dominar os rudimentos da moral católica.

Na província mineira, a Lei nº. 3, de 1835, determinou a obrigação dos pais na instrução dos filhos entre 7/8 e 12/14 anos, porém facultando a opção do envio às escolas particulares ou o ensino doméstico. Veiga (2009) observa que tal modelo servia às classes abastadas, possibilitando o não envio às escolas públicas, estas destinadas aos estratos mais pobres da população.

Nos documentos de matrícula e frequência das escolas públicas do período (vide Gouvea, 2007; Fonseca, 2007; Veiga, 2010), verifica-se a predominância da população pobre e afrodescendente.[5] Também nos parcos registros dos que frequentaram a escola pública do período, observa-se essa composição sócio-racial. Na sua autobiografia, Rezende comenta o público da escola pública que frequentou, criticando sua qualidade:

> A escola, porém, era pública, os meninos muitos, e os mestres ruins; e se dessa minha ida para a escola por acaso algum proveito resultou, foi apenas o de não estar em casa a fazer travessuras; porque eu na escola nada estudava e nem também coisa alguma me ensinavam; de sorte que tendo ido à Corte, como já contei, ali me puseram em um colégio que ficava, se não me engano, na rua rio Rosário ou dos Ourives e cujo diretor se chamava Estrela; e nos dois meses mais ou menos que ali estive, aprendi muito mais do que teria aprendido na Campanha em um ou dois anos (Rezende apud Lima, p. 198).

[5] Os registros de matrícula e frequência até 1835 contêm referências ao pertencimento sócio-racial dos alunos. Posteriormente, como indica Veiga (2010), observa-se um apagamento desses dados na província mineira. Porém, no entrecruzamento com dados censitários, é possível perceber a forte presença dessa população na escola elementar (Fonseca, 2007).

Verifica-se, no relato do memorialista, como a escola pública era destinada a um outro grupo social e que a aprendizagem teria ocorrido apenas na escola privada da Corte. Seu relato não é isolado e revela os sentidos diversos da escola no período.

Ainda que a população pobre constituísse parte significativa da população escolar, verifica-se o não cumprimento das leis de obrigatoriedade. A ineficácia e o descumprimento da obrigação legal eram referidos constantemente por políticos e intelectuais. Embora fossem discriminados nos textos legais os procedimentos de recenseamento da população em idade escolar, com registro dos pais e responsáveis "omissos", sobre os quais deveria incidir o pagamento de multa pelo não cumprimento da lei, na historiografia da educação do período não existe registro de cobrança de tais multas. Veiga (2014) comenta o envio de lista de pais omissos por juízes, bem como a justificativa apresentada por uma mãe pelo não envio dos filhos à escola, centrada na condição de pobreza, que a impediria de dispor da força de trabalho da criança.

Assim é que não se observa na historiografia sobre o tema o registro do cumprimento efetivo da norma. Nos documentos de legisladores e delegados de ensino, ao lado da condição de pobreza dos pais, que impediria o investimento na instrução, ou de seu descompromisso com a escolarização dos filhos, estavam presentes os diagnósticos da má qualidade da escola e de seu corpo docente, reiterados na explicação do descumprimento da lei. Nas palavras do diretor geral da Instrução Pública, Firmino Antonio de Souza, em 1867: "Já se vê, pois, que a instrução bebida nas escolas primárias quase que nenhuma utilidade é na prática da vida, e talvez seja este o principal motivo que as classes inferiores de nossa sociedade olham com tanta indiferença para a educação literária" (Souza apud Veiga, 2014, p. 157). Algumas questões cabem ser apontadas. A socióloga Viviana Zelizer (1985), em sua obra, analisa que, no contexto norte-americano, teria emergido entre os anos de 1870 e 1930 a concepção de uma criança economicamente sem valor, mas emocionalmente inestimável. Para a autora, irradia-se a partir daquele período uma visão sacralizadora da infância, em que a criança seria concebida não mais como contribuindo para a manutenção do núcleo familiar, mas como objeto de investimento afetivo e econômico. Ou

seja, durante o período entre 1870 e 1930 ter-se-ia afirmado a concepção de uma criança desprovida de valor econômico, mas inestimável em termos afetivos, o que a autora define como "a condição essencial da criança contemporânea".

A autora busca compreender as significativas mudanças, não apenas nos estratos médios e superiores, mas também nas camadas populares das relações familiares, calcadas num modelo de domesticidade centrado nos cuidados com a criança, o que teria sido fundamental para o investimento dos pais na escolarização dos filhos.

Zelizer (1985) considera que tal investimento por parte das famílias sustentou-se também na gradual construção de uma rede de proteção e cuidados pelo Estado, embora evidentemente ainda se fizesse presente em famílias especialmente vulneráveis a demanda pelo trabalho infantil. Cabe matizar tal análise. Vincent (1982, p. 61, tradução nossa) problematiza essa visão de uma oposição entre o valor econômico da criança e o afetivo: "se queremos entender este processo de mudança... devemos discuti-lo como envolvendo padrões de avaliação material e emocional, em que o equilíbrio entre os dois termos mostra-se variável de acordo com classe social e período histórico".

Trazendo para o contexto mineiro, quais as condições sociais e culturais que possibilitavam aos pais optar pelo envio dos filhos à escola? Tal opção significava dispor de parte do trabalho infantil, doméstico ou remunerado em uma sociedade em que o trabalho se concentrava em atividades agrárias, comerciais ou pecuárias, e em que o núcleo familiar era também unidade de produção. O envio dos filhos à escola significava abrir mão de uma importante fonte de renda ou da manutenção do núcleo doméstico.

Quando se analisa a composição dos núcleos familiares na província mineira, Botelho (2014) registra que eram formados, em sua maioria, por famílias pequenas com um único escravo. Tal composição pode ser indicativa de que dispor do trabalho de um filho comprometeria a manutenção do núcleo familiar pela impossibilidade de contar com um número de escravos que permitisse repor essa participação.

O investimento na instrução como forma de qualificação da criança para o mundo adulto poderia ser um incentivo para o envio à

escola. Neste caso, cabe nos indagarmos sobre em que medida o acesso à escola por parte da população preponderantemente pobre da província poderia garantir uma melhor posição social. Na verdade, a relação entre escolarização e ascensão social é complexa e controversa nesse período histórico. Como afirmam Brockliss e Sheldon (2012), até o final da Primeira Guerra, com exceção dos EUA, a escolarização não era percebida como fator significativo de mobilidade social. No dizer dos autores: "na verdade, seria apenas após a Segunda Guerra que na maioria dos países ditos desenvolvidos a acepção de que a escolarização, em qualquer nível poderia ser um veículo de identificação e desenvolvimento de capacidades individuais capazes de promover a meritocracia consolida-se" (Brockliss; Sheldon, 2012, p. 3, tradução nossa).

Num país em que a imensa maioria da população era iletrada, o aprendizado da escrita poderia, eventualmente, garantir melhor posição social, desde que o indivíduo tivesse acesso a espaços sociais e funções onde a capacidade de ler e escrever fosse demandada no exercício do trabalho.

Outra questão a ser problematizada é o pressuposto de que a entrada na escola significou a saída do mundo do trabalho. Inicialmente, cabe ter em vista que tipo de trabalho está sendo considerado. Zelizer afirma que "a observação do significado, organização, contribuição e compensação do trabalho infantil difere radicalmente de acordo com o contexto sócio-histórico" (Zelizer, 2010, p. 75, tradução nossa).

O trabalho remunerado convivia com o doméstico numa província cuja maioria das famílias contava com um reduzido plantel de escravos, demandando a participação de seus membros na manutenção do cotidiano da casa. Observa-se que grande parte das funções domésticas constituíam atribuições femininas. Isto não impedia que fossem desenvolvidas atividades laborais remuneradas, como a de vendas, que eram majoritariamente encabeçadas por mulheres, segundo as indicações levantadas por Luciano Figueiredo (1997). Outra forma de trabalho remunerado era a tecelagem doméstica, que envolvia o núcleo familiar.

Nos núcleos rurais, as atividades de plantio e colheita e de cuidado com o gado demandavam a participação do núcleo familiar. No estudo das listas de frequência do século XIX, verifica-se como nesses

períodos a frequência reduzia-se drasticamente nas pequenas vilas, fato registrado pelos delegados de ensino como relacionados às demandas do trabalho agrícola.

Outra modalidade de trabalho presente na segunda metade do século foi a ampla utilização de mão de obra infantil nas fábricas recém-criadas. O trabalho infantil não era incompatível com a atividade escolar, tendo sido criadas escolas em algumas das fábricas, o que fazia estender a jornada de trabalho para 10 a 12 horas diárias (Paula; Gouvea, 2011). Havia também o aprendizado por meio da participação no trabalho. Neste caso, os aprendizes inseriam-se nas oficinas onde, além de aprenderem o ofício, participavam de atividades de leitura (Fonseca, T. N. L., 2009).

Pensando em termos da relação entre escolarização e ascensão social, é interessante considerar a inequívoca ampliação da escolarização das meninas na segunda metade do século XIX, possivelmente relacionada às possibilidades de exercício de uma função social, ainda que mal paga, dotada de certa legitimidade, pelo menos entre as camadas mais pobres: a de professora. Berg (2012), em seu estudo sobre a escolarização norte-americana, chama atenção para a notável ampliação da escolarização feminina no período, superior à masculina, relacionada às possibilidades de trabalho no exercício da função docente.

Tomando os dados nacionais do primeiro recenseamento geral realizado no Império (1872), havia uma população de aproximadamente 10.100.000 habitantes. Desse total, estimava-se que apenas 1.564.981 indivíduos sabiam ler e escrever. Ou seja, 84% da população brasileira era de analfabetos, sendo a população iletrada mais significativa entre o grupo feminino. Entre os considerados analfabetos, contavam-se 4.110.814 homens e 4.225.183 mulheres. A porcentagem de homens letrados remontava a 19,8% e a de mulheres chegava a 11,5%. Na virada do século, já sob o regime republicano, o censo de 1900 indicava uma população de 17.318.554 habitantes, com 12.213.356 analfabetos, sendo 5.852.078 homens e 6.361.278 mulheres. Embora não tenha havido mudança significativa em relação ao número de homens registrados como alfabetizados, é notório o crescimento desse registro no que se refere às mulheres, o que reafirma a hipótese da importância da escolarização para a qualificação do trabalho feminino (Gouvea, 2004).

Não podemos desconsiderar o papel da instituição como espaço de formação cultural, principalmente como espaço de difusão do escrito. Neste caso, nos deparamos com a diversidade de estratégias de aprendizado da língua escrita, não redutíveis ao aprendizado escolar. O domínio da leitura e da escrita, embora fosse um saber rarefeito, permitia um certo poder e uma autonomia social, bem como a possibilidade de ampliação do mundo. O fato de ser rarefeito dotava aqueles que dominavam esse conhecimento, especialmente dos estratos superiores, oferecendo maiores condições de legitimação ou mesmo de distinção social, especialmente na segunda metade do século.

Neste sentido, ao contemplar o significado não apenas econômico, mas cultural de acesso ao escrito, nos deparamos com um contexto mais complexo de possibilidades de ingresso numa sociedade caracteristicamente desigual e multifacetada.

Destaca-se que, principalmente naquele período histórico, a presença da cultura escrita relacionava-se com o espaço urbano, onde não apenas tal conhecimento se fazia mais necessário, mas também impressos e materiais para escrita manuscrita se faziam acessíveis. Minas foi, desde a era colonial, caracterizada por ser uma província com núcleos urbanos significativos. A exploração mineral fez emergir uma diversidade de vilas e arraiais cujo crescimento econômico fez surgir hábitos e espaços em que a escrita era presente, ainda que rarefeita. Ao longo do século XIX, a decadência da exploração mineral não significou, como demonstram os estudos sobre a economia mineira (Alencastro, 2014), uma estagnação, mas a substituição por uma economia fundada na agricultura, na pecuária e no comércio, tanto no abastecimento interno como na exportação para outros estados (como para a Corte e para a Bahia) e mesmo outros países (caso da exportação de café ao final do século).

Centros regionais herdeiros da exploração mineral, como São João del-Rei, a capital Vila Rica e Diamantina, não só se mantiveram como centros de produção cultural marcados pela presença da cultura escrita – com escolas, teatros e, nesse momento, também com jornais e bibliotecas (ainda que precárias) –, como pela expansão da escolarização, vendo surgir instituições de formação docente como

as Escolas Normais (que se instituíram e se expandiram na segunda metade do século).

As pesquisas desenvolvidas por Moraes (2007), Thais Fonseca (2009), Galvão (2010) e outros, ao se debruçarem sobre a circulação do escrito e sobre as diversas modalidades de sua apropriação, indicam não apenas a impossibilidade de utilização da definição restrita de letrado em oposição a iletrado, tendo como recurso a documentação oficial para auferir os níveis de letramento da população, como apontam para os outros espaços sociais de apropriação e circulação da escrita, como o trabalho ou o aprendizado doméstico.

Pensando na relação com a cultura escrita não como habilidade individual a ser auferida no sujeito, definida pela capacidade de compreensão e uso do escrito, mas como habilidade social em que os sujeitos tomavam parte de atividades de uso e circulação do escrito, torna-se difícil avaliar em que medida essa habilidade foi adquirida na infância. Neste caso, a presença do escrito no núcleo familiar pode ser indicativa de sua apreensão pela criança por meio do aprendizado doméstico e não do escolar.

A aprendizagem doméstica constituía estratégia legitimada no texto legal. Nos registros verifica-se a figura do preceptor, encarregado da transmissão dos conhecimentos escolares, contratado pelas famílias mais abastadas, como apontam os estudos de Juarez Jose Tuchinski Anjos (2015) sobre a província do Paraná, e de Maria Celi Vasconcelos (2005) sobre a Corte. Tais famílias recorriam a um recurso de distinção social, especialmente no caso da educação feminina, num modelo que aliava a educação escolar ao culto da domesticidade. A instrução aqui assumia o significado de aquisição da saberes e habilidades necessários à preparação para o casamento. Tais grupos sociais recorriam também a colégios religiosos em regime de internato, tendo ocorrido ao longo do século XIX a criação de quatro escolas internas religiosas que preparavam as alunas quer para o casamento, quer para a vida religiosa (Muniz, 2003).

Outra estratégia de escolarização do período foi o recurso às escolas particulares que contavam com o apoio estatal. Souza (2012) analisa essa modalidade de oferta da instrução destacando sua regulamen-

tação a partir de 1850. Embora tivessem financiamento das famílias, eram também subsidiadas pelo Estado, responsável por sua fiscalização. Diante da impossibilidade de extensão da escola pública à população infantil da província, as aulas particulares foram compreendidas como alternativa. Por outro lado, na análise da autora, construiu-se um imaginário que lhes atribuía melhor qualidade do que as escolas públicas. Isto não quer dizer que tais escolas fossem dirigidas às classes superiores. Marcus Fonseca (2010) e Quintaneiro (1992) apontam no relato dos viajantes e inspetores a existência de aulas particulares frequentadas por escravos desde a década de 1820. Em seu diário, Helena Morley (1971) – pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant – também registra como seu pai dava aula particular aos filhos de uma família negra e pobre da vizinhança, revelando o investimento de grupos sociais e raciais distintos na instrução dos filhos.

Assim é que na abordagem do tema é fundamental analisar a escola ao longo do século XIX no interior de uma sociedade largamente fundada na oralidade e em suas expressões, bem como no recurso a outras estratégias e espaços de transmissão da cultura escrita não centradas na escola, especialmente no caso da população negra e feminina (Jinzenji, 2010). Ou seja, há que se evitar o risco do anacronismo na abordagem do tema, de forma a apreender a escola tendo por base não o lugar social que construiu no presente, mas como esta era significada pelos diferentes atores sociais daquele momento histórico (famílias, legisladores, professores etc.) em configurações socioculturais bastante distintas.

Conclusão

À semelhança dos demais países, ao longo do período em questão, observa-se que a escolarização obedeceu a um percurso não linear, caracterizado pelo entrecruzamento de propostas e ideias, eivado por percalços, precariedades e tensões. Porém, diferentemente dos países europeus (e mesmo sul-americanos, como Argentina e Uruguai), que conseguiram, ao final dos Oitocentos, inserir na escola parte significativa da população infantil, o Brasil republicano não apenas herdou, mas pouco modificou um quadro inverso (mesmo que com índices lenta-

mente decrescentes). O que se verifica no estudo da escolarização da infância brasileira durante o século XIX é um tortuoso processo de afirmação da instituição escolar, que iria conviver durante todo o período com outras estratégias e espaços sociais de formação da população infantil. A escolarização da infância brasileira foi marcada por embates, resistências e dificuldades características na consolidação da instituição diante de um Estado dotado de poucas condições de investimento, com um projeto de educação ao mesmo tempo inclusivo e excludente.

Para melhor compreender esse processo histórico, faz-se necessário avançar em relação à investigação sobre os diferentes atores acionados pelo projeto de universalização da instrução, destacadamente famílias e crianças. Se podemos perceber a multiplicidade de experiências relacionadas ao acesso à instrução, ou mesmo a exclusão desta, é importante considerar que tais sujeitos, na ação social, reivindicavam, negociavam e rejeitavam direitos e deveres na interação com as demandas estatais. Recuperar sua experiência histórica para além das fontes oficiais continua a ser nosso grande desafio no avanço do conhecimento sobre o tema.

Referências

ALENCASTRO, Afonso. Riqueza e negócios na primeira metade do século XIX. In: VILLALTA, Luiz Carlos; LAJE, Maria Eugênia (Org.). *História das Minas Gerais*: a província de Minas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 295-316.

BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC, 2005. p. 79-92. (Coleção Educação para Todos).

BERG, Elen. To become good members of our society and patriotic citizens in the United States 1870-1930. In: BROCKLISS, L.; SHELDON, N. (Org.). *Mass education and the limits of state building*. London: Palgrave Macmillian, 2012. p. 177-201.

BOTELHO, Tarcisio. A família mineira no século XIX. In: REZENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *História de Minas Gerais*: a província de Minas. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2014. p. 267-282.

BROCKLISS, Laurence; SHELDON, Nicole. General introduction. In: BROCKLISS, Laurence; SHELDON, Nicole (Org.). *Mass education and the limits of state building (1870/1930).* London: Palgrave Macmillian, 2012. v. 1. p. 5-21.

CARDOSO, José Carlos. Os nomes da idade no juízo dos ofícios de Porto Alegre (século XIX). *Projeto História,* São Paulo, n. 55, p. 209-244, jan./abr. 2016.

COVENEY, Peter. *The image of childhood*. Harmondsworth: Penguin, 1967.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública e cultura política no século XIX. In: MAGALDI, Ana; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (Org.). *Educação no Brasil*: história, cultura e política. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2003. p. 171-182.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização na província. In: VILLALTA, Luiz Carlos; LAJE, Maria Eugênia (Org.). *História das Minas Gerais*: a província de Minas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. v. 2. p. 131-144.

FIGUEIREDO, Luciano. *Mulheres nas Minas Gerais*. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 141-188.

FONSECA, Marcus Vinicius. A educação da criança escrava nos quadros da escravidão do escritor Joaquim Manoel de Macedo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36 n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2010.

FONSECA, Marcus Vinicius. *População negra e educação*: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes*: civilidade, ordem e sociabilidade na América Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALVÃO, A. M. O. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

GONDRA, José; SCHUELLER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. *Educação em Questão*, Natal, RN, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.

GOUVÊA, Maria Cristina. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 189-212.

GOUVÊA, Maria Cristina; SCHUELLER, Alessandra. Primary education and construction of citzenship: progress and tensions on brazilian history. In: BROCKLISS, Laurence; SHELDON, Nicole (Org.). *Mass education and the limits of state building (1870/1930)*. London: Palgrave Macmillian, 2012. v. 1. p. 202-223.

GUTIERREZ, Horacio; LEWKOWICZ, Ida. Trabalho infantil em Minas Gerais na primeira metade do século XIX. *Locus*, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 14-30, jul./dez. 1999.

JINZENJI, Mônica Y. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

LIBBY, Douglas. *Transformação e trabalho em uma economia escrava no século XIX*. São Paulo: Brasiliense,1988.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar./ago. 1988.

MORAES, Christianni. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 493-504, 2007.

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

MUNIZ, Diva do C. G. *Um toque de gênero*: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: Ed. UnB; Finatec, 2003.

PAULA, Manuel Julio; GOUVEA, Maria Cristina. A infância tecida: crianças trabalhadoras nas indústrias têxteis mineiras (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania (Org.). *História da educação e da assistência à infância no Brasil*. Vitória, ES: Edufes, 2011. v. 1. p. 57-96.

QUINTANEIRO, Tania. A criança brasileira no século XIX na percepção dos viajantes ingleses e norte-americanos: uma análise comparada. *Revista de Filosofia FAJE*, Belo Horizonte, v. 18, n. 58, p. 47-68, 1992.

REZENDE, Francisco de Paula. *Minhas recordações*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

SOUZA, Flávia Gontijo. *A produção do imaginário de eficiência escolar das aulas de instrução elementar dos mestres privados em Minas Gerais no século XIX (1835-1889)*. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VASCONCELOS, Maria Celi. *A casa e seus mestres*: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005. v. 1.

VEIGA, Cynthia. Concepção de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 61-92, set./dez. 2009.

VEIGA, Cynthia. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças negras, pobres e mestiças. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 263-282, abr. 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Crianças pobres, negras e mestiças na organização da instrução elementar. In: VILLALTA, Luiz Carlos; LAJE, Maria Eugênia (Org.). *História das Minas Gerais*: a província de Minas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. v. 2. p. 131-144.

VINCENT, David. *Bread, knowledge and freedom*. Oxford: Oxford Press, 1982.

ZELIZER, Viviana. *Pricing the priceless child*: the changing value of children. New York: Basic Books, 1985.

ZELIZER, Vivina. *Economic lives:* how culture shapes the economy. Princeton: Princeton University Press, 2010.

História do ensino secundário em Minas Gerais: *percursos, rubricas, finalidades*

Rita Cristina Lima Lages[1]

> Tenho por instrução secundaria aquela unicamente que lhe precisa em geral aos homens das classes mais elevadas, e que se não destinam aos ofícios mecânicos, ou aos trabalhos braçais da lavoura, e outros usos, ou serviços grosseiros, corporais da sociedade. Julgo, portanto, que deve ser limitada, quanto aos homens, até as habilitações exigidas em todas as Universidades, e academias para sua frequência, e quanto às meninas ao que lhes convenha saber para concorrerem nos mais elevados círculos da sociedade e, com outras d'alta posição. (D'Andréa, 1843).

O trecho acima, extraído da Fala[2] do presidente da Província de Minas Gerais, Francisco José de Souza Soares D'Andréa, em 1843, oferece-nos uma dimensão dos sentidos e das finalidades atribuídos ao ensino secundário no Brasil desde

---

[1] Professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto; doutora em Educação (UFMG, 2013) com doutorado sanduíche pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires (UBA, 2011); mestre em Educação (UFMG, 2007); graduada em Letras e Pedagogia. Tem experiência nas seguintes áreas: Letras, Educação, Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, Orientação de Estágio Curricular/ Formação de Professores, Gestão Escolar, Educação a Distância. Como pesquisadora, atua com os seguintes temas: História do ensino de línguas no Brasil; História do currículo e das disciplinas escolares; História da Educação. E-mail: ritallages@yahoo.com.br

[2] O conteúdo das Falas dos presidentes e todos os anexos – educação, obras públicas, segurança pública etc. – compõem um único documento que traz o título de *Relatório, Fala*

os princípios de sua organização até as duas primeiras décadas da segunda metade do século XX, período no qual ocorre o processo da denominada massificação do ensino. No plano das políticas públicas, destaca-se a promulgação, no ano de 1971, da Lei n.º 5.692/71, que introduz mudanças na estrutura e nas finalidades do ensino no país: torna o ensino de 2º grau profissionalizante e institui a obrigatoriedade do ensino fundamental de quatro para oito anos. O ensino se fundamenta, segundo as proposições da lei citada, no trabalho como elemento da cultura educacional ao propor uma educação de cunho científico/tecnológico em contraposição ao modelo humanístico/científico. Temos, pois, que "pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante" (Cury et al., 1982, p. 23). Conforme o art. 1º da Lei n.º 5.692/71, o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Ao analisarem as finalidades do ensino nas sociedades modernas diante do desenvolvimento industrial, Carlos Roberto Cury e outros (1982, p. 23) afirmam que "a organização do trabalho, em dada sociedade, influi parcialmente não só na concepção que se tem do mesmo, mas também nos objetivos do sistema educacional e na determinação das funções de cada nível de ensino".

Se tomarmos as finalidades atribuídas ao ensino secundário no Brasil desde os princípios de sua organização na instrução pública, vamos nos deparar com contínuos debates e embates, ora por uma cultura de ensino humanista, literária, ora pela cultura científica. Rosa Fátima de Souza (2009, p. 74), ao tratar do que ela nomeia de "'as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960)'", esclarece que "O debate entre estudos literários e científicos no ensino secundário brasileiro iniciou no século XIX", no entanto "durante todo o Império manteve-se a preponderância do currículo humanista caracterizado pela primazia do

dos presidentes ou de vice-presidentes da província. Por isso, serão aqui considerados, para efeito de citação, como Relatórios da Presidência da Província.

ensino das línguas clássicas". Acrescenta que a "seleção cultural para a educação secundária no Brasil atravessou o século XX e esteve no cerne de inúmeras polêmicas". A autora enfatiza que

> disputas em torno do currículo colocaram em questão a legitimidade da cultura humanista predominante em confronto com a educação científica cada vez mais valorizada. Os ataques mais veementes recaíram sobre os estudos clássicos – Latim e Grego, mas, de um modo geral, todo o ensino das humanidades esteve sob contestação. (Souza, 2009, p. 73).

Ao pautarmos, inicialmente, algumas discussões acerca das grandes finalidades atribuídas ao ensino secundário no Brasil, a pretensão, com este texto, é fazer um recorte dentro da temática para tratar da história do ensino secundário em Minas Gerais considerando-se os primeiros empreendimentos de organização dessa modalidade de ensino na instrução pública mineira até o advento da República, tendo-se em conta que esse recorte final se constitui em um ideário de refundação da educação brasileira. Para tal, enfatizar-se-ão, sobretudo, as rubricas ou nomenclaturas utilizadas, compreendendo-as como denunciadoras das finalidades do ensino; os debates sobre as grandes finalidades do secundário, assinalando quais culturas de ensino participavam da questão; os espaços e os tempos escolares, destacando as tentativas de conferir organicidade a essa modalidade de ensino. Constarão na produção dessa história principalmente as seguintes fontes: legislação educacional; relatórios da presidência da Província; do Fundo da Instrução Pública e da Presidência da Província; do Arquivo Público Mineiro (APM); e dados da imprensa periódica. Pretende-se, na construção desta narrativa, cumprir um itinerário – não linear – no qual nos deteremos em três pontos referenciais principais para orientar as reflexões, a saber: a organização do ensino por meio das aulas públicas avulsas; os colégios públicos; e as finalidades do ensino. Comecemos pelas aulas avulsas.

Aulas públicas avulsas da instrução secundária

Após o fechamento dos colégios jesuíticos pelo Marquês de Pombal em 1759, foram criadas em Portugal, nas cabeças de comarca, aulas régias avulsas de Gramática Latina, Grega e Hebraica, de Retórica e de Filosofia, que deviam ser preenchidas por professores escolhidos em concurso público. No que diz respeito ao Brasil, a distribuição dessas aulas fora detalhada, segundo estudos de Maria Lucia Spedo Hilsdorf (2002, p. 21), para todo o Império português na Lei e no Mapa de 6/11/1772: o Brasil começava com 44 aulas régias: 17 de Primeiras Letras, 15 de Gramática Latina, 6 de Retórica, 3 de Gramática Grega e 3 de Filosofia.[3]

Se as reformas pombalinas, no plano da instrução, propunham um novo modo de organizar e de pensar a educação, com prescrições que chegavam aos níveis mais finos, como as metodologias de ensino, ou, ainda, os compêndios que seriam adotados segundo um ideal voltado para estudos práticos e científicos, Luiz Carlos Villalta (1997, p. 349) pondera que "as reformas em sua concretização, ademais, enfrentaram problemas, estabelecendo-se uma grande distância entre as intenções legais e a realidade". A instrução escolar continuaria prisioneira da orientação religiosa, calcando-se na repetição,

> sendo de algum modo refratária ao espírito científico nascente. O que contava, tanto do ponto de vista da organização dos estudos quanto de sua apropriação pelas elites sociais, era a imitação dos textos clássicos gregos e latinos, havendo uma grande valorização do exagero, da retórica e da eloquência. (Villalta, 1997, p. 351).

Segundo consta na documentação do Fundo da Instrução Pública do APM, os primeiros registros oficiais das aulas avulsas do ensino secundário na Província de Minas Gerais datam de 1818. Inscrevem-se inicialmente sob a rubrica *Instrução Intermédia* e, posteriormente, *Instrução Secundária*. As primeiras Aulas Públicas ou Cadeiras Avulsas

[3] Hilsdorf (2002) faz uma descrição das localidades onde tais aulas foram criadas no Brasil.

criadas entre 1818 e 1831 são aquelas de Gramática Latina, Retórica, Filosofia e Geometria. Em 1831, é criada a cadeira de Língua Francesa, que se reúne às anteriores. A criação de tais cadeiras pode ser acompanhada por intermédio dos registros feitos nos documentos: *Livro de Matrícula de professores de instrução Intermédia e Primária* e o *Livro de Matrícula e Provimento de Professores de Instrução Secundária*. As referidas fontes nos permitem construir um quadro aproximado, no qual se pode vislumbrar quantitativamente a distribuição das aulas públicas avulsas em momentos diferentes (Quadro 1). Se o discurso proferido pela classe política dirigente era, por meio da instrução, espalhar as luzes pela província mineira, esse mapa nos permite fazer um passeio pelas localidades onde essas *luzes* se assentaram.

Quadro 1 – Distribuição das *aulas avulsas* na província de Minas Gerais no século XIX

Período	*Localidades*	*Total de localidades*
1818 – 1831 1831 – 1837	Ouro Preto e Mariana	1
1837 – 1860	Ouro Preto; Mariana; Sabará; Cidade do Serro; Cidade da Conceição; Cidade de Minas Novas; Villa de Formigas; Cidade de Barbacena; Cidade de São João d'El Rey; Villa de Baempedy; Cidade de Campanha; Cidade de Paracatu; Cidade de Passos; Villa do Rio Pardo; Villa Januária; Villa Leopoldina; Villa de Dores do Indaiá.	17
1860 ao final do Império*	Ouro Preto; Pitangui; Sabará; Curvelo; Itabira; Conceição; Serro; Diamantina; Cidade de Minas Novas; Rio Pardo; Montes Claros; Januária; Grão Mogol; Paracatu; Bagagem; Uberaba; Caldas; Passos; Pouso Alegre; Baependy; Trez Pontas; Campanha; Cidade do Tamanduá; São João d'El Rey; Barbacena; Mariana; Parahybuna*, Mar de Espanha; Ubá; Cidade do Bom Fim; Ayuruoca; Santa Luzia; Villa do Pará; Ponte Nova; Villa de Lavras; Cidade do Pomba; Cidade da Oliveira; Cabo Verde; Cidade de Formoza d'Alfenas; Cidade de Itajubá; Cidade de São José d'El Rey; Villa de Christina; Cidade do Araxá; Cidade de Piumhy; Cidade do Turvo; Cidade da Piranga; Cidade de Santa Bárbara; Cidade do Rio Preto; Cidade de S. João Batista; Dores do Indaiá (Villa do Abaethé); Arassuahi; Cidade do Rio Novo; Cidade de Queluz; Cidade de Leopoldina; Cidade do Patrocínio; Cidade de Santo Antônio [Patos]; Cidade do S. S Sacramento; Villa de S. Gonçalo de Sapocahy; Freguesia de Taquarassú; Cidade de S. J. do Paraíso; Sete Lagoas.	62

Fonte: A autora. Elaborado de acordo com os relatórios presidenciais (Minas Gerais, 2016).

* A Lei de 1860 extingue as demais cadeiras da instrução secundária, conservando apenas aquelas de Latim e de Francês.

A ortografia foi mantida tal qual aparece nos livros de registros; também as formas de registrar as localidades, classificando-as

como *cidades*, *vilas*, *freguesias*, ou, às vezes, com a não utilização de tais termos. Vale dizer que a classificação de um mapa aproximado se deve ao fato de algumas aulas avulsas indicadas terem sido reunidas, durante certos períodos, em colégios públicos ou particulares criados na província. Mas, dados os problemas de permanência de tais estabelecimentos, voltavam essas aulas a funcionar como avulsas. Destacamos, no Quadro 1, três importantes momentos para a tentativa de expansão e organização do ensino secundário em Minas Gerais.

O primeiro deles, em 1831, pode ser aproximado por meio da legislação imperial. O Decreto Imperial, de novembro de 1831, "Faz extensiva a todas as Províncias a disposição do Decreto de 25 de Junho deste ano, que autorizou a criação de Cadeiras de instrução secundária na Província do Ceará." (Brasil, 1831, p. 218). Essas foram as cadeiras de instrução secundária criadas no Ceará pelo Decreto de 25 de junho de 1831: "Art. 1° Ficam criadas na Cidade de Fortaleza, Capital da Província do Ceará, as Cadeiras de filosofia racional e moral, retórica, geometria, e francês, com o ordenado e seiscentos mil réis cada uma." (Brasil, 1831, p. 26).

Para compreender a produção da legislação produzida para o estabelecimento da instrução secundária, faz-se necessário estabelecer relações existentes entre a produção das leis imperiais e das leis provinciais. Quer dizer, é preciso buscar compreender em que medida uma enseja a outra. Há que se observar a significativa produção de decretos imperiais criando cadeiras de instrução secundária em algumas províncias brasileiras no ano de 1831. Antes do decreto, que estende às outras províncias as cadeiras criadas no Ceará, existem outros que criam cadeiras de instrução secundária nas províncias de Goiás, do Maranhão e da Bahia. Eis a parte dos textos comum às apresentações dos referidos decretos:

> Decreto – De 11 de novembro de 1831
> Cria uma Cadeira de francês na capital do Maranhão.
>
> A Regência, em nome do Imperador o Senhor D. Pedro II, há por bem sancionar, e mandar que se execute a seguinte Resolução da Assembleia

> Geral Legislativa, tomada sobre outra do Conselho Geral da Província do Maranhão. (Brasil, 1831, p. 216).

Chama a atenção, nesse movimento de criação de cadeiras de instrução secundária nas províncias, a parte do texto que diz que a "Resolução da Assembleia [Provincial]", agora transformada em decreto imperial, fora tomada "sobre outra do Conselho Geral da Província". Destaque-se desse fato o papel fundamental desempenhado pelos Conselhos de Província[4] na produção de uma legislação que viria a legitimar a escolarização dos saberes pela instrução pública, como é o caso do ensino secundário.

O segundo momento pode ser marcado a partir de 1837, com a Lei n.º 60, definida como "Carta de lei que autoriza o Governo da Província a estabelecer diversas Aulas de Estudos Intermédios, e a reformar o seminário da Cidade de Mariana, e revoga o Decreto de 6 de julho de 1832, tudo como nela se declara". Temos no art. 1.º as aulas públicas a serem estabelecidas na província – Gramatica Latina e Francesa, Filosofia, Retórica, Geografia e História – naquelas comarcas onde não havia colégios públicos (ou particulares) em que se ensinassem tais matérias.

Já a terceira fase destaca-se pelo significativo aumento do número de aulas de francês e de latim que veio, pois, a contrariar uma lógica quanto à diminuição paulatina das outras aulas avulsas de modo geral. Esse fato pode ser imputado à baixa frequência de alunos e/ou ao crescimento do número de colégios particulares na província e à absorção dessas aulas por esses estabelecimentos. Notamos repetidos discursos nos relatórios de presidentes da Província que afirmam, desde a década de 1840 (Minas Gerais, 2016), a inconveniência das aulas avulsas como organização do ensino. Já a Lei n.º 1.064,[5] de 1860, podemos entender como a síntese de tal inconveniência, visto que define, no art. 36, a supressão de todas as Cadeiras Públicas, com exceção daquelas de francês ou latim.

[4] Sobre os diferentes papéis desempenhados pelo Conselho Geral de Minas Gerais, entre eles o fomento da Instrução Pública, ver os estudos de Sales (2005).

[5] Revoga o Regulamento n.º 44, suprime a agência geral de instrução pública e autoriza o governo a expedir um novo regulamento sobre as bases estabelecidas na presente lei. Leis mineiras.

Quanto ao provimento das cadeiras criadas, principalmente a partir da Lei n.º 60, de 1837, verificamos uma distância entre o tempo de criação da lei e aquele de sua efetivação. Isso se deu de forma gradativa, tornando-se necessária a elaboração de outros dispositivos legais para a sua realização. Os relatórios dos presidentes referem-se à dificuldade de provimento das aulas pela ausência de professores. A Fala dirigida à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais, em 1838, pelo presidente da Província, José Cesário de Miranda Ribeiro, informa sobre a publicação de editais na Corte, onde, certamente, haveria maior número de pessoas habilitadas a exercer a profissão:

> Em virtude da Lei Provincial n.º 60 tem-se criado Aulas públicas de Língua Francesa, Filosofia, Retorica, Geografia, e História nas Villas do Príncipe, João d'El Rei, Campanha, Ayuruoca, e Formigas, para serem reunidas em Colégios com as de Latim, que já existem; mas com pesar se observa que postas á concurso, não tem aparecido muitos opositores, quer nacionais, quer Estrangeiros. (Minas Gerais, 1838, p. XXVIII-XXIX).

A ausência de candidatos, denominados *opositores*, era atribuída à modicidade dos ordenados (Veiga, 1839, p. XXIX-XXX). O diminuto número de alunos que frequentavam as aulas era atribuído ao fato de serem estes desprovidos de meios que possibilitassem sua instalação nas localidades onde ocorriam as aulas, como foi o caso citado em 1839 no relatório do presidente Bernardo Jacinto da Veiga, referindo-se às aulas instaladas nas cidades de Mariana, S. João D'El Rei e na Vila de Campanha (Veiga, 1839, p. XXIX-XXX).

Essa dificuldade de permanência nas respectivas localidades onde foram criadas puderam muito bem ser percebidas pela leitura do *Livro de Matrícula de professores de instrução Intermédia e primária*. Identificamos a criação e o não provimento das aulas, a transferência destas de uma localidade para outra, ou ainda a criação, a supressão e o restabelecimento de uma mesma aula. Os registros da aula da Vila de Formigas são ilustrativos: "Criada pela Lei N.º 60 de 7 de Março de 1837; Foi suspensa esta Aula pela Lei N.º 232. Fica reestabelecida em

virtude do Art. 1.o da Lei Prov. N° 307 de 8 abril de 1846." (p. 226). Ainda que restabelecidas, ficavam essas aulas dependentes do concurso de professores para o seu provimento.

Um exemplo dos dispositivos criados para garantir a permanência das aulas vai, por sua vez, desdobrar-se em outros modos de organizá-las, como foi o caso da aula avulsa de francês, cujo professor já ensinava, tendo por base a Lei n.º 60, de 1837, noções de geografia e história. Essa tríplice cadeira reunir-se-á a outras já em funcionamento. Alguns exemplos mostram essas novas formas de organização instituídas pelo governo provincial.

A Lei n.º 307, de 1846, estabelece:

> Art. 6º Ficam criadas as seguintes Cadeiras.
>
> § De Geometria, Aritmética, Trigonometria, e Álgebra até equações do 2º grau, na Cidade de S. João Del Rei, tendo o seu Professor o Ordenado de quinhentos mil réis. O Governo poderá prove-la interinamente, reunindo-a à Cadeira de Francês, e Geografia daquela Cidade, marcando o Professor uma gratificação correspondente à metade do ordenado.
>
> § De Latinidade e Poética na Villa do Presídio, com o Ordenado de seiscentos mil reis ao Professor, que será também obrigado a ensinar a Tradução da língua Francesa.
>
> Art. 9º O Professor que for provido na Cadeira de Filosofia desta Cidade (Vila de Montes Claros de Formigas), ensinará igualmente a língua Francesa, ficando elevado a seiscentos mil reis seu ordenado (Minas Gerais, 1846, p. 126).

Um acompanhamento dessas estratégias do governo cuja finalidade era a permanência das aulas – que viabilizariam novos modos de organização das aulas públicas avulsas, ordenando professores de filosofia e latinidades a ensinar a língua francesa, ou obrigando o professor de francês a ensinar geometria, aritmética, trigonometria e álgebra até equações do 2º grau – permite colocar em evidência a dimensão social e simbólica da instrução pública naquele momento.

No empreendimento de racionalização do funcionamento da escola, a questão do *tempo escolar* mostrou-se como um dos principais enfrentamentos vividos pelos professores na organização de suas práticas, tanto nas aulas avulsas quanto nos colégios.

Com o Regulamento n.º 4, da Lei n.º 13, de 1835, teremos um primeiro empreendimento da província no sentido de regulamentar o *tempo* das aulas avulsas da instrução secundária. Composto de apenas sete artigos, determinava que os professores deveriam se orientar por alguns artigos do Regulamento n.º 3, que definia, em seu art. 3º, a quantidade de lições por dia para cada disciplina: "haverá por dia duas lições: a da manhã durará hora e meia, e a da tarde uma hora.". Em seu art. 4º, a lei definia o ano letivo e a ocasião dos exames gerais: "o ano letivo [...] começará no primeiro dia de Fevereiro, e terminará no último de Novembro, destinando-se para os exames gerais, e descanso os meses de Dezembro e Janeiro".

A denúncia de problemas enfrentados em virtude do modo como estava organizado o tempo das aulas se mostrou flagrante na fala de vários professores a partir do ano de 1837, quando a Lei n.º 60 expandiu o número de aulas públicas para outras localidades da província. Conforme já exposto anteriormente, em especial diante do diminuto número de alunos em cada aula, o governo usou de estratégias para colocar várias aulas em uma só cadeira[6] ou em um cargo de professor público.

Uma série de correspondências entre o professor de francês da cidade de São João del-Rei e a Presidência da Província, durante o ano de 1838, mostra-se como um caso exemplar do desejo dos sujeitos escolares tangente à organização de suas práticas:

> havendo recebido o Oficio de V. Ex.ª de 5 do corrente, serei exato em cumprir o que nele se me ordena. Porem, Exmo. Sr., devendo eu na minha Aula ensinar além da Língua Francesa, noções de Geografia e de

[6] O professor aprovado em concurso tornava-se o titular da cadeira de uma ou mais disciplinas.

> História [...] que inumeráveis inconvenientes deverão resultar se não se fixa positivamente o tempo [...] de semelhantes matérias. (Arquivo..., SP PP 1/42, cx. 12, pac. 29).

Já o professor da cidade de Campanha, Boaventura Bardy, diante das adversidades experimentadas no ano de 1838, organiza o espaço e o tempo de suas aulas, uma vez que, do modo como elas estavam distribuídas no tempo, ocorria uma sobreposição de horários, logo, não era permitido que os alunos pudessem cursar as que escolhessem: "com satisfação participo a V. Ex.ª. que minha Aula já contem quinze alunos, que frequentam diariamente as lições que principiam das 2 horas às 4 ½ da tarde; afim que aqueles que quiserem possam aproveitar também da Latina que se dá de manhã." (Arquivo..., SP PP 1/42, cx. 10, pac. 48).

Quanto à época de matrícula nas aulas avulsas, o art. 36 do Regulamento n.º 3, de 1835, não trata da fixação de um tempo específico para a matrícula dos alunos. Havia, como já demonstrado, marcação do início e do fim do ano letivo, férias, exames etc., mas não se fixava uma data limite para a entrada dos alunos em cada disciplina, fato que se mostrou um constrangimento para os professores das aulas de latim e francês de Mariana. Em 1838, solicitaram ao governo provincial a demarcação desse tempo, pois, segundo eles, "em todos os tempos se admitem Estudantes e não se pode determinar o ano letivo" (Arquivo..., SP PP 1/42, cx. 12, pac. 48).

Sobre o tempo de permanência dos alunos, ou seja, a respeito de saber quando a aula se daria por concluída, podemos deduzir que os alunos continuavam frequentando as aulas até que estivessem "preparados" para os exames. Os mapas da aula de francês da cidade de Mariana (Arquivo..., SP PP 1/42, cx. 12, pac. 70) enviados à Presidência, também em 1838, informam que na ocasião de realização dos exames havia alunos matriculados entre 1836 e 1838. Embora o Regulamento n.º 3 prescrevesse no art. 48 a época de realização dos exames, que deveriam ocorrer duas vezes ao ano, nada menciona em seus dispositivos os limites de permanência dos alunos nas aulas.

Com a promulgação da Lei n.º 60, de 1837, fica sistematizada a divisão dos graus de ensino entre a instrução primária e a secundá-

ria, na medida em que se passa a exigir que o aluno tenha concluído o curso da instrução primária para que possa avançar para a secundária. Conforme prescreve o art. 7º: "Nenhum aluno poderá ser matriculado nas Aulas, de que trata a presente Lei, sem se mostrar aprovado nas matérias do 1.º, e 2.º grau da Instrução Primaria". A elaboração de tal texto normativo nos leva a deduzir que, até então, os alunos poderiam se matricular nas aulas públicas avulsas da instrução secundária sem ter necessariamente frequentado de forma regular a instrução primária.

Faz-se necessário lembrar que temos aqui como foco a instrução pública secundária, para a qual a Lei n.º 60 prescreve a exigência de aprovação nos dois níveis da instrução primária. Os estabelecimentos particulares, religiosos ou não, orientavam-se por estatutos próprios.

Com base nos exemplos tratados nas configurações dos tempos das aulas avulsas, podemos concluir, assim, que o norteamento das práticas de ensino fora elaborado, sobretudo, pelas ações, interações e diálogos entre os vários sujeitos da instrução – professores, delegados, governo etc. – que se mostraram interessados pela organização de suas práticas. Outra dimensão importante para pensarmos a organização das aulas avulsas é o espaço escolar. Aproxima-nos de tal dimensão um anúncio vinculado no jornal *O Universal*, de Ouro Preto, no qual o professor faz chamada para matrícula para as Aulas Públicas de Gramática Francesa, Geografia e História: "Srs. que quiserem frequenta-la, dirijam-se à Casa de sua residência para se matricularem" (O Universal, 1834, p. 4). Constituía-se, nesse caso, a casa do professor como a própria escola. E, por extensão, a escola se centrava na figura do professor.

Se, na ocasião acima citada, o anúncio informava que a residência do professor funcionava como a própria escola, tem-se, a partir de 1837, com a Lei n.º 80 — que prescreve sobre as despesas e as receitas da província —, a previsão do aluguel de casas para as *escolas* da instrução secundária e da primária. No entanto, embora a Lei n.º 80 previsse o aluguel de casas para estudos, não existiam indicativos evidentes de como esse procedimento deveria se realizar.

Com base na correspondência de um professor da instrução secundária da cidade de Campanha, em 1838, dirigida à Presidência, podemos verificar como a constituição dos espaços se dava não isenta de

tensões: “E para não perder mais tempo em espera, à resposta de um ofício que dirigido à Câmara, pedindo me concedesse uma casa, globos, cartas geográficas e mais utensílios necessários para principiar meus Cursos; aluguei uma casa, ao centro da Vila.” (Arquivo..., SP PP 1/42, cx. 10, pac. 48).

Além de terem a casa do professor ou casas alugadas como espaço para seu funcionamento, as aulas avulsas foram por vezes reunidas em colégios particulares da província ou em outros espaços, e embora funcionando em um mesmo espaço, mantinham as características de avulsas.

Uma leitura dos relatórios de presidentes produzidos ao longo do XIX permite constatar, com a criação de colégios na província – sejam os públicos ou particulares, esses últimos criados, sobretudo, na década de 1850 –, a absorção das aulas avulsas nas localidades onde esses estabelecimentos foram criados. Tendo em vista que a permanência desses estabelecimentos também constituiu um problema,[7] localizar espaços onde as aulas públicas avulsas se deram não é tarefa fácil.

Os colégios públicos da província

O Colégio Nossa Senhora d’Assunção, o primeiro estabelecimento público de nível secundário da província, foi fundado em 1839, em Ouro Preto, seguindo a proposta de organização do Colégio Pedro II, criado em 1838, no Rio de Janeiro, e que deveria servir de modelo para as instituições públicas de ensino secundário em todas as províncias. Vale destacar, porém, que a ideia dos liceus ou colégios já era gestada desde as políticas de instrução do Conselho Geral da Província de Minas Gerais.[8] Esse se mostrou um tema recorrente também nos discursos dos relatórios de presidentes da província, que justificavam, assim, a fundação de um estabelecimento no qual pudessem reunir as cadeiras

[7] Tanto os particulares quanto os públicos tiveram vida curta, não se encontrando ao final da década de 1860 nenhum em funcionamento. Refere-se aqui ao fechamento de colégios particulares fundados, principalmente, ao longo da década de 1850, estabelecimentos que absorveram as aulas avulsas. Não estão incluídos os religiosos já existentes na província.
[8] Sobre as políticas de instrução do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, conforme Sales (2005).

avulsas, pois essa era uma forma de organização escolar considerada insatisfatória pelos dirigentes da província.

Quando nos deparamos com os pleitos pela criação de colégios públicos na província, não devemos deixar de considerar, no entanto, as experiências anteriores de colégios no Brasil, como a dos colégios jesuítas ou de outras ordens religiosas que fizeram circular uma ideia de como esses estabelecimentos eram organizados. Villalta (1997, p. 347) considera a Companhia de Jesus como o principal agente de educação do Brasil Colônia, mas acrescenta que, além dos colégios jesuíticos, existiram as escolas vinculadas à ordem dos beneditinos, à dos franciscanos e à dos carmelitas. Entretanto, os seminários, criados em várias localidades a partir do final do século XVII, foram marcados pela experiência jesuítica.

Na província mineira, havia estabelecimentos religiosos como o Seminário de Mariana, o Colégio do Caraça e o Colégio de Congonhas do Campo. Vislumbramos, então, no desejo de criação de colégios na instrução pública mineira, a apropriação de uma forma de organização escolar já posta em prática: os colégios.

As análises de André Petitat sobre uma forma escolar que viria a se firmar na Europa a partir do século XV permitem compreender essa organização de ensino mais regular, instalada tendo por base os princípios da racionalização:

> Assim, à dispersão dos ensinos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao *controle* exercido sobre os estudantes, às *matérias* ensinadas e à criação de *graus* e *classes*. (Petitat, 1994, grifo no original).

A fundação da primeira instituição pública de ensino secundário da província mineira que propunha, dentre outras questões, a reunião das aulas avulsas sob os imperativos dos colégios, pode ser tomada, portanto, não como uma tentativa de ruptura com as práticas de ensino existentes, mas sim como uma continuidade dessa forma de organiza-

ção – até então limitada às instituições particulares – a ser ampliada para a instrução pública.

Para a regulação do ensino no estabelecimento, o art. 9º da lei diz que o governo dá ao colégio os estatutos necessários ao seu funcionamento. Retoma, a esse respeito, a Lei n.º 60, de 1837, que previa a elaboração de estatutos para os colégios públicos ou particulares que viessem a ser criados pelo governo.

Com data de 25 de julho do mesmo ano, a cargo de uma comissão designada pela Presidência, elaboraram-se o *Projetos de Estatutos para os Colégios que tem de ser criados na Província em virtude da Lei Mineira N.º 60* (Arquivo..., SP IP 3/5, cx. 4, pac. 2). No APM, foram localizados os estatutos de três estabelecimentos: do Seminário de Mariana (Arquivo..., SP IP 1/3, cx. 34); do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção de Ouro Preto (Arquivo..., SP IP 183); e do Colégio de Congonhas do Campo (Arquivo..., SP PP 1/42, cx. 13, pac. 80).

Quanto à organização e ao funcionamento do Colégio Nossa Senhora D'Assumpção, o então diretor, Pe. Leandro Rebello Peixoto, enviou à Presidência, em 15 de janeiro de 1841, os estatutos do colégio, e assim atendeu à solicitação de uma Portaria expedida pelo governo (Arquivo..., SP IP, pac. 4). Os saberes que deveriam ser ensinados no Colégio Nossa Senhora d'Assunção estavam organizados nos estatutos da seguinte forma (Quadro 2):

Quadro 2 – Quadro de disciplinas do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção

Disciplinas do Colégio Nossa Senhora d'Assumpção – 1841	
4ª classe Latim 3ºpr semana, lições – 5 Desenho 2º .... 5 Geografia 2º .... 5 Aritmética 2º 5	2ª classe Latim 1ºpr semana, lições – 5 Pharmacia 2º .... 5 História .... 5 Francês 5
3ª classe Latim 2ºpr semana, lições – 5 Desenho 1º .... 5 Geografia 1º .... 5 Aritmética 1º 5	1ª classe Filosofia, pr semana lições – 5 Retorica .... 5 Inglês .... 5 Farmácia 1º 5

Fonte: A autora. Elaborado de acordo com os estatutos do colégio (Arquivo..., SP IP, pac. 4).

Não só a organização do curso em classes – conforme o Quadro 2 –, cuja ideia de progressão em *classes* e *conclusão* está bem pos-

ta nos estatutos, como também outros elementos, a saber, *gestão do tempo e do espaço, inspeção e controle, rentabilidade,* deveriam ser os princípios disciplinadores da vida dos estudantes dentro do Colégio Nossa Senhora d'Assunção. Retomamos, aqui, portanto, os princípios citados por Petitat (1994) quando da criação dos primeiros colégios na Europa.

Ao nos apoiarmos, portanto, nas análises de Petitat (1994), podemos perceber e compreender os princípios da racionalização, desdobrada em organização e disciplinarização, apropriados por aqueles sujeitos que organizaram não só os estatutos do Colégio Nossa Senhora d'Assunção, como também os projetos dos demais estabelecimentos de instrução secundária da província mineira em meados do XIX, o que nos permite constatar que a cultura da racionalização dos tempos e dos espaços da vida escolar já se encontrava em circulação. Enfatize-se, aqui, que o Pe. Leandro, antes de assumir a direção do Nossa Senhora d'Assunção, exercia o cargo de vice-reitor do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e, anteriormente, fora fundador e superior dos Colégios da Congregação da Missão, Caraça e Congonhas do Campo, conforme Mariza Guerra de Andrade (2000).

Inaugurado em 1839, o Colégio Nossa Senhora d'Assumpção foi oficialmente fechado pela Lei n.º 245, de 14 de julho de 1843, e suas cadeiras foram transferidas para o Seminário Episcopal de Mariana. Os documentos consultados não convergem para imputar o fechamento do estabelecimento à falta de organicidade. Entre outros elementos, destacando-se o diminuto número de alunos que o frequentavam, a intervenção do Movimento Liberal de 1842, da qual trata Andrade (2000, p. 74), teria sido crucial para o fechamento desse e de outros colégios da província.

Verifica-se, sobretudo a partir dos anos de 1850, a criação de colégios particulares de instrução secundária na província. No relatório da Presidência da Província de 1851, o vice-diretor da instrução pública, Chantre Antônio José Ribeiro Bhering, informa que a instrução intermédia, ou secundária, naquele momento, era composta por 31 cadeiras públicas avulsas e que estas eram frequentadas por 453 alunos. Cita, igualmente, os estabelecimentos particulares, entre os

quais os religiosos, esses últimos destinados à educação masculina ou feminina:

> Masculinos:
> 1° Seminário Episcopal de Mariana
> 2° Colégio da Senhora Mãe dos Homens da Serra do Caraça
> 3° Colégio de Congonhas do Campo
> 4° Colégio de Campo Belo
> 5° Colégio Duval em S. João Del Rei
> 6° Colégio de Luiz Dalles na mesma cidade
> 7° Colégio Roussin, na cidade de Mariana
>
> E para o sexo feminino, os colégios eram os seguintes:
> 1° Colégios das Irmãs de Caridade em Mariana
> 2° Recolhimento de Macaúbas
> 3° Colégio de S. João Del Rei (Bhering, 1851).[9]

A fundação do segundo estabelecimento público de nível secundário da província mineira, em uma nova tentativa de reunião das aulas avulsas, encontrou seu lugar com a instalação do Liceu Mineiro em 1854, de acordo com o Regulamento n.º 27, da Lei n.º 516. No momento de sua instalação, baseado no Regulamento n.º 27, acima referido, era esse o seu quadro de cadeiras: Gramática, Filologia da Língua Nacional e Retórica; Latinidade, dividida em 1°, 2° e 3° anos, e Poética; Francês e Matemáticas Elementares; Inglês; Geografia e História; Filosofia; Química e Botânica.

Embora inaugurado sob elevados auspícios do que representaria o Liceu Mineiro para a instrução da mocidade mineira, essa instituição teve suas atividades encerradas em 1860. Seu fechamento oficial se deu através da Lei Provincial 1.064, de 4 de outubro de 1860, que, além do Liceu Mineiro, fechou outros colégios da província. Suas cadeiras voltaram a funcionar como aulas avulsas e concentram várias matérias em uma só cadeira:

---

[9] Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

> Fica suprimido o Liceu Mineiro, e o Governo conservará as Cadeiras de Latim, Francês, Inglês, Matemáticas elementares, Filosofia, Retorica, Geografia, e História, e reunirá duas destas matérias de ensino em uma só Cadeira, vencendo cada um dos Professores que assim as regerem mais metade do ordenado estipulado na presente Lei. (Minas Gerais, 1860, p. 32).

O conselheiro Vicente Pires da Motta, presidente da província, explicou o fechamento do Liceu Mineiro em 1860. Ele afirmou que altos gastos com o ensino secundário em Minas Gerais não se justificavam, visto que tais estabelecimentos não atingiam os objetivos de educação propostos e que, além do Liceu Mineiro, os demais estabelecimentos de ensino secundário da província reuniam pouquíssimos discípulos.[10]

Conforme estudos de Leonardo dos Santos Neves (2006, p. 131), no "intervalo entre 1862-1867, o ensino secundário público mineiro voltou a ser relegado às aulas avulsas espalhadas por toda a província e algumas poucas aulas anexas em colégios particulares". Neves acrescenta que "o ensino secundário em Minas Gerais volta a ser organizado em estabelecimentos de ensino público somente a partir do ano de 1867, quando foram criados seis externatos públicos." (2006, p. 131).

Criaram-se na província – conforme Regulamento n.º 56, da Lei Provincial n.º 1.267, de 2 de janeiro de 1866 – seis externatos nas seguintes localidades: na capital da província, em Sabará, em São João del-Rei, em Campanha, em Minas Novas e em Uberaba. Estes, porém, devido às péssimas condições de suas instalações, às propaladas ingerências nas inspeções e demais formas de organização e, mais uma vez, ao número inexpressivo de alunos neles matriculados, foram extintos pela Lei Provincial n.º 1.601, de 1868.

Em seguida teremos uma reinstalação dos externatos por meio da Lei Provincial n.º 1.769, de 4 de abril de 1871, que autorizou a criação de um liceu ou externato na capital, em São João del-Rei, em Campanha e em Minas Novas. Em seguida, foram restaurados aqueles de Sabará e de Paracatu. A reimplantação dos externatos não significou, entretanto,

[10] Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

seu imediato funcionamento. O externato da capital, Ouro Preto, voltou a ter a nomenclatura de Liceu Mineiro.

O "novo" Liceu Mineiro passaria a ser dirigido pelo inspetor geral da Instrução. Neves acrescenta que o regimento interno do liceu da capital era mais rígido, do qual deveria fazer parte não apenas uma inspeção especial, mas uma construção mais elaborada de disciplinas e de sua estruturação. Já a organização proposta para os demais externatos fora "mais branda e não tão elaborada." (2006, p. 153).

No contexto da educação pública em 1890, já sob tutela e auspícios do governo da República, e com as Províncias transformadas em Estado, em 1º de dezembro de 1890, o então governador do Estado de Minas Gerais, Crispim Jacques Bias Fortes, suprime, por meio de decreto, o Liceu Mineiro e cria o Ginásio Mineiro. Divide-o em internato e externato. O internato foi instalado na cidade de Barbacena, e o externato, em Ouro Preto. Com a transferência da capital para Belo Horizonte, o externato do Ginásio Mineiro foi transferido de Ouro Preto para a nova capital.

As grandes finalidades do ensino secundário

Com o objetivo de lançar um olhar sobre as bases nas quais teriam se assentado as finalidades do ensino secundário na educação pública em Minas Gerais desde seus princípios até o advento da República – considerando que há, no recorte final, um discurso no qual se destaca o objetivo de refundar a educação –, mobilizamos os pressupostos teóricos de André Chervel (1990).

Ao tratar das grandes finalidades que podem ser extraídas do ensino escolar, Chervel pondera sobre a complexidade com a qual nos confrontamos na história do ensino. Para o autor, a sociedade, a família ou a religião, em determinadas épocas da história, delegam diferentes tarefas educacionais à escola, seja ela primária ou secundária. O teórico enfatiza que "a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo." (Chervel, 1990, p. 43).

Para uma aproximação das grandes finalidades atribuídas ao ensino secundário no Brasil e em Minas Gerais, de modo mais específico desde os princípios de sua organização na instrução pública, mostra-se pertinente fazer um breve passeio pelo campo dos discursos oficiais, principalmente por aqueles do legislativo.

A Lei Imperial de 11 de agosto de 1827 – primeira lei orgânica da Educação no Brasil –, que cria dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um em São Paulo e outro em Olinda, prescreve a aprovação nas matérias do exame para que possa haver a matrícula. Estabelece o art. 8º da citada lei:

> Art. 8º. Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a de 15 anos completos, e de aprovação da língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral, e geometria. (Brasil, 1831, p. 218).

Esse caráter de instrumentalidade, de função propedêutica do ensino secundário, será continuamente validado pelas diferentes modalidades de ensino que deveriam ser organizadas na província mineira. Conforme anteriormente exposto, a criação das primeiras cadeiras da instrução se instaura sob a rubrica de cursos preparatórios, também nominados intermédios ou secundários, cuja instalação seria legitimada para garantir a entrada nos estudos superiores. Neste estudo, retomamos o texto de Antônio José Ribeiro Bhering, então membro do Conselho Geral da Província de Minas Gerais, que propõe a criação das cadeiras públicas. Como já citado, era de "grande interesse à mocidade Mineira que se destina à carreira da Magistratura todas as Cadeiras de Estudos preparatórios, sem os quais não se pode progredir fácil e comodamente nas Ciências Políticas, e Sociais da Academia Paulistana." (Arquivo..., SP CGP 1/2, cx. 8).

Os Estatutos do Seminário de Mariana, elaborados em 1837, sob determinação da Lei Mineira n.º 60, de 1837, prescrevem para admissão nos estudos eclesiásticos:

> Cap. 11, art. 5.º Os alunos, que se destinam ao Estado Eclesiástico, poderão, se requererem, e obtiverem dispensa do Prelado, não frequentar os Estudos Matemáticos e Língua Inglesa, mas nenhum poderá ser matriculado nos Estudos Teológicos sem que sejam examinados, e aprovado perante o Diretor em Gramatica Latina e Nacional, Filosofia, noções de Retorica, e versão da Língua Francesa. (Arquivo..., SP IP 1/3, cx. 34, pac. 3).

A Lei Mineira n.º 140, de 4 de abril de 1839, que cria "duas escolas de Farmácia, uma em Ouro Preto, outra em São João Del Rei", exige as proficiências: "Art. 7º Os preliminares para frequentar as Escolas são as seguintes: saber ler, escrever, as quatro operações de Aritmética, e o conhecimento da língua Francesa."

Na medida em que as disciplinas preparavam os alunos para aprovação nos exames que garantiriam suas matrículas nas academias e faculdades, nos estudos eclesiásticos ou em outras modalidades desse grau de ensino, esse caráter de instrumentalidade, do qual se imbuíram as formas de organização que puderam ser vistas no ensino secundário – aulas públicas avulsas ou colégios –, foi continuamente renovado pela produção de leis e regulamentos que regeram a instrução pública mineira ao longo do século XIX.

Faz-se necessário dizer, todavia, que esse espírito apenas propedêutico não representava um consenso por parte dos dirigentes políticos. Críticas que reprovam esse modelo podem ser vistas em alguns discursos, principalmente aquelas que se referiam à incompetência do ensino secundário, uma vez que este não preparava os sujeitos para as habilidades da indústria, tão necessárias – avaliavam – para o progresso da nação. Um exemplo pode ser lido em um trecho do relatório de uma comissão nomeada em 1865[11] pelo presidente Pedro de Alcântara Cerqueira Leite para avaliar o estado da instrução pública e, a partir daí, propor soluções:

[11] Comissão composta pelos cidadãos: Rodrigo José Ferreira Brettas, José Cesário de Faria Alvim e Ovídio João Paulo de Andrade. A essa comissão de 1865 foi dada a missão de avaliar o estado da instrução pública naquele momento e, a partir daí propor soluções para os problemas identificados.

> Do atual sistema de instrução, que não prove de um modo conveniente sobre o futuro da sociedade, que a habilita insuficientemente para o exercício da indústria, e só cura de preparar a mocidade para a frequência dos cursos de direito ou de medicina (à que aliás só mui poucos podem chegar. (Minas Gerais, 1865).[12]

Mostra-se pertinente questionar se teriam as aulas avulsas ou os liceus provinciais funcionado, portanto, apenas como preparatórios para os cursos superiores. Reduzir as matérias de ensino e seus conteúdos apenas a funções propedêuticas seria perder de vista outras dimensões operadas pelo empreendimento e pelo funcionamento da escola pública secundária na província mineira no século XIX, como a propalada necessidade de formação na instrução secundária para garantir a composição dos quadros administrativos do governo. Nesse sentido, podemos recorrer a Petitat (1994, p. 88) sobre o papel dos colégios europeus, principalmente entre os séculos XVI e XVII, quando o autor afirma que “eles não representam mais do que um meio muito aleatório da ascensão social: a esmagadora maioria (84%) dos colegiais ocupa após o curso funções similares à de seu pai.”. Tal ascensão social dar-se-ia pelo “acesso às funções públicas, provavelmente facilitado pelos estudos secundários.”

Considerações finais

Ao iniciar este texto com reflexões acerca das finalidades do ensino secundário na educação pública, buscamos fundamentos que remontam aos princípios de sua organização nas primeiras décadas do século XIX, e que o propugnavam como aquele que “unicamente que lhe precisa em geral aos homens das classes mais elevadas, e que se não destinam aos ofícios mecânicos, ou aos trabalhos braçais da lavoura, e outros usos, ou serviços grosseiro, corporais da sociedade” (informação verbal)[13]. Foram destacados, igualmente, os fundamentos da Lei n.º

[12] Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.
[13] Fala do Presidente Francisco José de Souza Soares D’Andréa. Relatórios dirigidos

5692, de 1971, que orientam o ensino para a cultura do trabalho, ao propor uma educação de cunho científico/tecnológico em contraposição ao modelo humanístico/científico, o que Cury e outros (1982) consideram como a primeira ruptura do ensino secundário com a função propedêutica na história da educação brasileira.

Observamos que a questão sobre quais bases (ou finalidades) deveria se assentar o ensino secundário no Brasil – se clássico/humanista, se humanista/científico, se científico/tecnológico, se propedêutico ou desinteressado – habitam ainda os dias atuais. Ao trazer aqui aspectos da história da educação secundária em Minas Gerais, estes foram destacados sobretudo por meio dos discursos oficiais e do campo da legislação. Mas, ao apresentar igualmente documentos produzidos pelos sujeitos escolares, houve também uma preocupação com a aproximação das práticas de ensino.

Referências

ANDRADE, Mariza Guerra de. *A educação exilada*: Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Colégios particulares*: correspondências recebidas (1832-1889). Instrução Pública. SP IP 1/3, caixa 34, pacotilha 3.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências recebidas (1824-1863)*. Presidência da Província. SP PP 1/42, caixa 12, pacotilha 29.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências recebidas (1824-1863)*. Presidência da Província. SP PP 1/42, caixa 10, pacotilha 48.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências recebidas (1824-1863)*. Presidência da Província. SP PP 1/42, caixa 12, pacotilha 48.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências recebidas (1824-1863)*. Presidência da Província. SP PP 1/42, caixa 12, pacotilha 70.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências recebidas (1824-1863)*. Presidência da Província. SP PP 1/42, caixa 13, pacotilha 80.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências recebidas (1824-1863)*. Presidência da Província. SP PP 1/42, caixa 13, pacotilha 4.

à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Correspondências recebidas/câmaras municipais*. Conselho Geral da Província. SP CGP 1/2, caixa 8.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Documentação interna*: despesas, editais, etc. – 1835-1889. Instrução Pública. SP IP 3/5, caixa 4, pacotilha 2.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Estatuto do Collegio Nossa Senhora d'Assumpção*. Instrução Pública. SP IP 183.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Livro de Matrícula de Professores de Instrução Intermédia e primária*: 1818-1855. Instrução Pública. SP IP 5.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Livro de Matrícula e Provimento de Professores de Instrução Secundária*: 1835-1890. Instrução Pública. SP IP 10.

BHERING, Chantre Antônio José Ribeiro. Relatório de 1851. In: MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

BRASIL. *Coleção das Leis do Império do Brasil*. 1831. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 4 maio 2016.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 3 maio 2016.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *A profissionalização do ensino na Lei n.º 5.692/71*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1982.

D'ANDRÉA, Francisco José de Souza Soares. Fala (relatório de 1843). In: MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da educação brasileira*: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e (Org.). *Disciplinas e integração curricular*: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MINAS GERAIS. Lei n.º 1.064, de 4 de outubro de 1860. Revoga o Regulamento n.º 44, suprime a agência geral de instrução pública e autoriza o governo a expedir um novo regulamento sobre as bases estabelecidas na presente lei. *Collecção de Leis da Assemblea Legislativa da Província de Minas Geraes de 1860*, Ouro Preto, tomo XXVI, parte I, p. 25-34, 1861.

MINAS GERAIS. Lei n.º 307, de 8 de abril de 1846. *Collecção de Leis da Assemblea Legislativa da Província de Minas Geraes de 1846*, Ouro Preto, tomo XII, parte I, p. 125-132, 1847.

MINAS GERAIS. Lei n.º 13, de 28 de março de 1835. *Collecção de Leis da Assemblea Legislativa da Província de Minas Geraes de 1835*, Ouro Preto, tomo I, parte I, p. 27-33, 1835.

MINAS GERAIS. Lei n.º 60, de 7 de março de 1837. *Collecção de Leis da Assemblea Legislativa da Província de Minas Geraes de 1835-1889*, Ouro Preto, tomo III, parte I, p. 10-14, 1837.

MINAS GERAIS. Lei n.º 1601, de 31 de julho de 1868. *Collecção de Leis da Assemblea Legislativa da Província de Minas Geraes de 1835-1889*, Ouro Preto, tomo XXXIV, parte I, p. 123-138, 1869.

MINAS GERAIS. Lei n.º 1769, de 4 de abril de 1871. *Collecção de Leis da Assemblea Legislativa da Província de Minas Geraes de 1835-1889*, Ouro Preto, tomo XXXVII, parte I, p. 27-32, 1871.

MINAS GERAIS. Lei n.º 140, de 4 de abril de 1839. *Collecção de Leis da Assemblea Legislativa da Província de Minas Geraes de 1835-1889*, Ouro Preto, tomo V, parte I, p. 65-69, 1839.

MINAS GERAIS. Relatório de 1865, Anexo Comissão da Instrução. In: MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

MOTTA, Vicente Pires da. Relatório. In: MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

NEVES, Leonardo dos Santos. Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

O UNIVERSAL. Ouro Preto: Typographia do Universal, 1834.

PETITAT, André. *Produção da escola / produção da sociedade*: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SALES, Zeli Efigênia Santos de. *O Conselho Geral da província de Minas Gerais*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009.

VEIGA, Bernardo Jacindo da. Relatório de 1839. In: MINAS GERAIS. *Relatórios dirigidos à Assembleia Legislativa Provincial de Minas Gerais pelos Presidentes da Província – 1837-1889*. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 4 maio 2016.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). *História da vida privada no Brasil*: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

O ensino técnico profissional na província de Minas Gerais[1]

Carla Simone Chamon[2]

Na segunda metade do século XIX, em especial a partir dos anos de 1870, cresce na província de Minas Gerais a preocupação com a criação de escolas para ensinar artes e ofícios mecânicos para as camadas populares. Até essa década, é possível dizer que a escola elementar, aquela que pelo menos em tese era destinada a todos, não se preocupava com o ensino de ofícios, cuidando basicamente da difusão dos saberes elementares – ler, escrever e contar. Os colégios e liceus de educação secundária, destinados a uma pequena elite que se encaminharia para o ensino superior, também não se ocupavam do ensino profissional. A educação para o trabalho, do qual se encarregava o homem pobre, se dava, de maneira geral, até praticamente meados do século XIX, no âmbito do próprio trabalho, quer fosse realizado no espaço doméstico ou nas oficinas, nos arsenais militares ou nos asilos para órfãos. Nesses espaços, as crianças e os jovens auxiliavam na realização das tarefas próprias de determinado ofício até aprenderem e dominarem o processo. Aprendiam vendo,

[1] Uma versão deste texto, que apresenta resultados de pesquisas financiadas pela Fapemig e pelo CNPq, foi publicada em *Cadernos de História da Educação*, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014.

[2] Professora titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Publicou "Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória profissional de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade" (2008), além de livros e artigos na área.

ajudando e repetindo o que viam fazer, num processo artesanal e não sistemático de ensino.

No caso dos ofícios mecânicos, as chamadas "artes úteis", até meados do século XIX, praticamente não temos notícia de propostas de criação de escolas profissionais em Minas.[3] Celso Suckow da Fonseca (1962) destaca a ordenação de D. João VI, em 1812, mandando instalar na Província uma escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros, visando suprir as necessidades do Exército. Destaca também um Decreto Imperial de 1832, que mandava criar um colégio para os índios, no qual, ao lado do ensino dos saberes elementares e da religião cristã, seria ministrado também o ensino de ofícios mecânicos. Ambas as iniciativas não chegaram a ser postas em prática.

Nas últimas décadas do século XIX, o ensino de ofícios que se realizava junto às famílias nas oficinas dos mestres de ofícios, nos asilos para órfãos e nos arsenais militares passará a conviver com um processo de escolarização desses saberes. Em Minas, a partir de 1870, teremos as primeiras iniciativas efetivas direcionadas ao ensino industrial-manufatureiro[4] – ainda que algumas de forma bastante efêmera –, evidência de que a criação de escolas direcionadas para a formação profissional das camadas populares começava a mobilizar as elites mineiras. Nas décadas de 1870 e 1880, detectamos três iniciativas. As duas primeiras foram o Instituto de Menores Artífices, instituído por lei provincial em 1876 e instalado em 1880 em Montes Claros, e o Liceu de Artes e Ofícios do Serro, instituído por lei provincial em 1879 e instalado em 1880. A terceira iniciativa foi o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto, fundado pela Sociedade dos Artistas Mecânicos de Ouro Preto em 1886.[5]

---

[3] Nas demais províncias brasileiras, as inciativas serão pontuais nesse período, destacando-se entre elas as Casas de Educandos Artífices, que o governo imperial mandou criar em dez províncias brasileiras entre 1840 e 1856.

[4] Segundo Francisco Iglésias (1958), as propostas de escolas agrícolas desse período não saíram do papel. Destaca-se o Instituto Agronômico de Itabira, que funcionou entre 1880 e 1898 (Botelho, 2009).

[5] Parece ter funcionado um terceiro Liceu de Artes e Ofícios em Minas Gerais, na cidade de São João del-Rei, na década de 1880, citado na Lei nº 3.608, que autorizou o presidente de província a despender a quantia de dois contos de réis para aquisição do prédio onde funcionava um Liceu de Artes e Ofícios. Possivelmente esse liceu foi uma iniciativa particular, uma vez que não encontramos nenhuma normativa do governo mineiro autorizando e regulando essa instituição. Também não foram encontrados dados

Pesquisamos uma gama variada de fontes: leis e regulamentos produzidos pelo governo mineiro; relatórios de presidentes de província e de diretores de instrução pública; jornais; correspondências trocadas entre essas escolas e o governo da Província, localizadas no Fundo Instrução Pública, no Arquivo Público Mineiro. Essas fontes nos permitem apreender as expectativas e representações construídas pelas elites políticas da Província em torno das escolas profissionais, os sujeitos envolvidos nesse processo e, ainda que em menor medida, alguns aspectos da organização proposta para essas escolas, bem como sua relação com o Estado e a sociedade mineira.

O ensino de ofícios em debate

Ao longo do século XIX, a administração da instrução pública mineira se ocupou com a difusão e organização das escolas de instrução primária, o que significava em termos práticos a preocupação com questões como formação, remuneração e fiscalização de professores, métodos e materiais de ensino, definição de espaços e tempos adequados ao processo de ensino e aprendizagem. A essas preocupações sempre presentes nos relatórios dos agentes do Estado, o presidente da Província de Minas acrescentou, em 1871, a preocupação com a formação para o trabalho: "A responsabilidade é imensa, abrangendo a inspeção e o professorado: a sua escolha e habilitações: o sistema de ensino, os livros e até o material das escolas: a direção dos alunos a sua educação física e moral, e o seu *preparo para as grandes lutas da vida*" (Minas Gerais, 1871, p. 32, grifo nosso).

A preocupação era ainda vaga e tímida, sem nenhuma proposta concreta no que se referia aos ofícios mecânicos, mas não tardaria a aparecer com maior evidência nos relatórios oficiais dos agentes do Estado e nos jornais mineiros. Direcionada às camadas populares, ao povo trabalhador, a formação profissional paulatinamente ganharia espaço nas discussões das elites políticas e intelectuais da Província. Em

---

nos relatórios de presidentes de província e de inspetores de instrução pública, nem nos jornais pesquisados nem no Fundo Instrução Pública do Arquivo Público Mineiro sobre esse Liceu.

seu Relatório de dezembro de 1872, o inspetor de Instrução Pública, Antônio de Assis Martins, propunha a criação de um Colégio de Artistas para meninos órfãos e pobres, com inteligência e robustez, que tivessem se distinguido nas escolas primárias, onde aprendessem "teórica e praticamente, as artes e ofícios de que temos e podemos vir a ter necessidade no futuro". E justificava: "Qual seria a sorte do povo que fosse todo filósofo, retórico e literato se não sobrassem mecânicos e artistas? Entre esse povo a ciência não prosperaria e a pobreza e o aniquilamento viria apagá-lo da terra" (Minas Gerais, 1873a, p. 11-12).

Nesse momento, o argumento mais recorrente defendia a instrução profissional como arma contra a pobreza, a miséria e a ignorância, condições nas quais proliferavam a criminalidade e toda a sorte de vícios: "Só assim se poderá fazer desses ingênuos homens úteis; do contrário serão indivíduos perniciosos, contrairão toda espécie de vícios em pouco tempo, talvez povoando as nossas cadeias, paradeiro certo da ignorância e da miséria desprezadas" (Minas Gerais, 1873a, p. 92).

Mas havia também aqueles que agregavam a esse argumento a defesa do ensino profissional como condição de desenvolvimento industrial. Em 1872, em sua longa exposição sobre a necessidade de se estabelecer o ensino profissional em Minas, citada anteriormente, o inspetor de Instrução Antônio de Assis Martins afirmava: "Do que nós precisamos atualmente é de educar o povo, e prepará-lo para satisfazer as necessidades presentes, e a uma infinidade de outras, que o progresso futuro tem de trazer-nos com rapidez" (Minas Gerais, 1873a, p. 11). O inspetor desaprovava os gastos excessivos da Província com a manutenção de disciplinas abstratas e que não proporcionavam meios para o povo "prosperar pelo trabalho livre e inteligente, de que carece a indústria, que só nasce e floresce na proporção do desenvolvimento do ensino profissional" (Minas Gerais, 1873b, p. 6).

Na imprensa mineira, nesse mesmo período, encontramos também indícios desse interesse pelo ensino profissional. Em 1870, o jornal ouro-pretano *O Conservador de Minas* publicou artigo sobre os liceus de artes e ofícios, no qual criticava a ausência desse tipo de escolas em Minas, que instruíssem o povo adequadamente para que pudesse colaborar no aproveitamento das riquezas materiais da Província. Defendia

ser indispensável habilitar profissionalmente os que não podiam ou não aspiravam a serem advogados, políticos, médicos, engenheiros, sacerdotes ou militares e concluía pela conveniência de se generalizar pelo País os liceus de artes e ofícios, escolas capazes de animar e desenvolver as vocações artísticas e industriais (O Conservador de Minas, 1870, p. 1).

O interesse pela educação profissional, que começava a estar presente também em outras províncias brasileiras, se deu juntamente e em estreita ligação com o processo de transformação das relações de trabalho no Brasil. A utilização da mão de obra livre se intensificou após o fim do tráfico internacional de escravos, em 1850, momento em que a substituição do trabalhador escravo pelo trabalhador livre e assalariado no Brasil Império se acelerou. Nesse bojo, cresceu entre as elites brasileiras o discurso apontando a necessidade de importar imigrantes europeus para substituir o braço cativo, tanto pelo temor de uma possível carência de mão de obra quanto pela convicção de muitos de uma suposta menor capacidade produtiva do trabalhador nacional. Mas há que se ressaltar que esse discurso era acompanhado também da defesa da necessidade de formação do trabalhador nacional, sendo a educação apontada como única forma de arrancá-lo do estado de "absoluta e enervante indolência" em que se encontrava (Taunay, 1886, p. 78).

Se o processo de abolição da escravidão esteve ligado ao recrudescimento das discussões sobre o ensino profissional em Minas, especialmente no que se refere à formação dos ingênuos, devemos ter em conta que essa escolarização fazia parte de um movimento de mundialização do capitalismo, fato que propiciou maior investimento em escolas de educação profissional para as classes populares em diversos países do mundo, inclusive no Brasil.[6]

Minas Gerais acompanhou o crescimento urbano e o avanço da industrialização brasileira, particularmente da região centro-sul, que

[6] A crescente preocupação com o ensino técnico profissional na Europa pode ser percebida nas discussões no Congresso Internacional do Comércio e Indústria (Bruxelas, 1880), que contava com uma sessão sobre as escolas de aprendizes para as artes industriais; na Exposição Internacional de Educação e Higiene (Londres, 1884); e no Congresso Internacional do Ensino Técnico e Comercial (Bordeaux, 1886). Sobre o ensino profissional em vários países do continente americano e europeu no século XIX, ver Souza Filho (1887).

ocorreu a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Otávio Dulci (2013), a economia mineira ganhou maior dinamismo nesse período, alavancada pela expansão da cafeicultura, pelos incentivos governamentais e pela melhoria e expansão da rede de transportes rodoviários e ferroviários. Esses fatores propiciaram tanto o aumento das exportações agrícolas quanto o aumento dos investimentos industriais, particularmente nos setores têxtil, siderúrgico e de alimentos.

Nesse contexto de gradual implementação do trabalho livre e de avanço do capitalismo industrial no País, a discussão sobre a necessidade de formar a mão de obra, presente nos países Europeus e nos Estados Unidos, começava a ganhar corpo em várias províncias. Tratava-se de preparar o trabalhador "para satisfazer as necessidades presentes, e a uma infinidade de outras, que o progresso futuro tem de trazer-nos com rapidez" (Minas Gerais, 1873a, p. 11), o que demandava uma profunda modificação na cultura do trabalho, exigindo a internalização, pelos trabalhadores e pela sociedade de uma forma geral, de valores como pontualidade, produtividade, regularidade e disciplina. Numa sociedade em que por quase quatro séculos as relações sociais de produção tiveram como referência o sistema escravista, era urgente transformar a representação negativa que marcava as profissões manuais no Oitocentos:

> É tempo de combater a repugnância ao trabalho manual e aos ofícios mecânicos, que está infelizmente incutida no ânimo da população, a qual se prepara exclusivamente para a burocracia e os empregos públicos. Para este fim, nada mais salutar do que o ensino profissional, que, formando operários mestres de oficinas, e disseminando conhecimentos úteis aos misteres da vida, dá uma direção mais proveitosa à educação popular. (Minas Gerais, 1882, p. 59).[7]

Essa mesma linha de raciocínio utilizada por Teófilo Otoni ao discursar na Assembleia Provincial mineira é perceptível no artigo "As

[7] Nessa mesma fala à Assembleia Provincial de Minas Gerais (p. 35), Teófilo Otoni criticava os estabelecimentos de ensino secundário por se destinarem a preparar exclusivamente para as profissões científicas e literárias.

profissões", que o jornal ouro-pretano *A Província de Minas* reproduziu do jornal *Monitor Sul Mineiro*:

> As artes e os ofícios constituem profissões honrosíssimas para todos os que não quiserem viver na sociedade à custa dos esforços e dos trabalhos de estranhos. Tanto se pode conquistar a estima e respeito público nos postos elevados da judicatura e da administração, como no seio das oficinas, templo do trabalho moralizador, em que o homem torna-se útil a si, aos seus e à sociedade de que faz parte.
> Entretanto, estranha coisa! No Brasil tem-se muitas vezes como pouco honroso seguir-se modesta profissão de um ofício qualquer.
> A tendência geral é para as letras e todos querem ser sábios. (A Província de Minas, 1887, p. 2).

A crítica à pretensão "exclusiva" da população aos empregos públicos, que se repetirá em outras ocasiões em Minas Gerais, fazia parte do discurso de diferentes intelectuais do País que, na década de 1870, se batiam por reformas na sociedade brasileira (Alonso, 2002). Na perspectiva dessas elites reformistas, era preciso valorizar o trabalho produtivo como fator de ordem pública e de progresso material, criando o trabalhador "útil a si e à pátria", expressão tantas vezes repetida na fala daqueles que defendiam as escolas de ensino de ofícios. Era preciso alterar a atitude do homem comum diante do trabalho manual e mecânico, tarefa da qual deveria se encarregar a escola profissional. Por isso, já em 1873, o inspetor da Instrução Pública, Antônio de Assis Martins, criticava o ensino exclusivo de línguas mortas no secundário e afirmava:

> A lógica do povo está nas matemáticas; para sua felicidade basta que lhe demos valor ao seu trabalho, de maneira que despenda menor força, mas adquira triplos e quádruplos resultados pelo ensino profissional. O ensino da moral evangélica, noções dos deveres do homem para consigo, Deus e seus semelhantes, conhecimentos indispensáveis para os ofícios e artes mecânicas, e noções gerais de geografia e história de seu país, as

> de horticultura e agricultura e aí teremos cidadãos livres, independentes e inteligentes para enriquecer a Província e promover a sua prosperidade. (Minas Gerais, 1873a, p. 11).

Ensino profissional, ensino de ofícios manuais e mecânicos, ensino técnico. Sob diversas denominações, o debate em torno da importância do ensino de ofícios mecânicos ganhava adeptos e espaço nas páginas de jornais e de relatórios oficiais da Província de Minas Gerais nas décadas de 1870 e 1880. Será nesse processo de afirmação da necessidade de criação de escolas profissionais como instrumento de moralização e qualificação do trabalhador, como forma de inseri-lo na sociedade urbana e industrial, que as primeiras escolas de ensino de ofícios mecânicos destinadas às camadas populares passariam a fazer parte do cenário mineiro.

O ensino de ofícios em prática

O Instituto de Menores Artífices

Em maio de 1876, o deputado Francisco Luiz da Veiga colocou em discussão na Assembleia Provincial projeto de lei propondo a criação de três institutos de ensino profissional primário destinados às crianças pobres, denominados Institutos de Menores Artífices. Apoiado em exemplos de outras províncias brasileiras, como Pernambuco, Maranhão e Pará, o deputado, que fazia parte da Comissão de Instrução Pública da Assembleia mineira, apontava a ausência de escolas de ensino profissional como uma enorme lacuna na legislação provincial que era necessário preencher.

Para ele, as artes e os ofícios que tanto prosperaram na época colonial estavam em completo abandono e, por isso, a principal necessidade da Província em matéria de instrução era habilitar os homens do trabalho – lavradores, artistas e operários – para que concorressem "para o desenvolvimento moral e material de nossa pátria e para o aumento da riqueza pública": "Qualquer construção que demande conhecimentos técnicos, ainda mesmo limitados, encontra dificuldades na sua realização, por quanto os nossos operários estão atrasadís-

simos, devido isto principalmente a falta de mestre e a falta de escola" (Anais..., 1876, p. 89).

A instrução profissional era considerada fator de progresso material e de aumento da riqueza pública, mas também, e talvez principalmente, formadora de cidadãos úteis e independentes economicamente. Francisco da Veiga criticou duramente a tendência a se recorrer ao Estado como fonte de emprego (que ele denominava de "emprego-mania") ou de auxílio financeiro, enfatizando a necessidade de "habilitar o cidadão a contar com seus recursos próprios de modo que ele saiba que pode viver com independência de seu ofício, de sua indústria, de seu trabalho, enfim, sem precisar tornar-se subserviente, nem só contar com as migalhas dos cofres públicos" (Anais..., 1876, p. 89). Além disso, o deputado argumentou que a escola de ofícios seria instrumento contra a criminalidade e amparo para os órfãos, que "em vez de criminosos, em vez de homens perdidos, como em via de regra ficam os órfãos no desamparo e na ignorância que vivem, vai ter artistas peritos, operários inteligentes, cidadãos úteis, morigerados e aptos pelo seu trabalho e seus próprios recursos" (Anais..., 1876, p. 91).

A preocupação do deputado era grande, uma vez que a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, tornava livres os filhos das escravas nascidos a partir daquela data, que, ao completar os oito anos de idade, poderiam ser entregues ao Estado.[8] Esse fato sinalizava para um potencial aumento no número de órfãos, especialmente em Minas, que possuía o maior plantel de escravos do País, sendo mais um argumento na defesa da criação de escolas profissionais:

> É sabido que dentro em poucos anos, creio que três, teremos no país um grande número de ingênuos que ficarão nas condições de órfãos, e é medonho o futuro que se me antolha para esta infeliz gente, se nós desde

[8] De acordo com o § 1 do artigo 1º da Lei nº 2.040, de 28 set 1871 – Lei do Ventre Livre, "Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei".

> já não formos nos habilitando, com instituições adequadas, para lhes dar uma educação conveniente [...] Organizando-se estes institutos, desde já eles prestarão os serviços mais relevantes, serviços que avultarão quando se apresentarem os ingênuos da lei de 28 de Setembro de 1871 na idade de serem entregues pelos senhores de suas mães aos juízes de órfãos. (Anais..., 1876, p. 92).

A proposta de Francisco da Veiga foi longamente discutida pela Assembleia, tendo sido aprovada em 14 de junho de 1876 pela Lei nº 2.228. Por esse instrumento normativo seriam criados três Institutos de Menores Artífices na província – em Ouro Preto, em Montes Claros e em Pouso Alegre – para meninos pobres, órfãos ou não, maiores de 10 e menores de 16 anos. Funcionariam em regime de internato, oferecendo o ensino elementar de português, aritmética, doutrina cristã, sistema métrico e princípios de história e geografia do Brasil e de Minas, além dos ofícios de marceneiro, carpinteiro, pedreiro e ferreiro. Os alunos artífices deveriam permanecer na instituição por um período mínimo de cinco ou sete anos (dependendo da idade de ingresso) e, a partir do terceiro ano de aprendizagem, teriam direito a metade do valor da venda dos seus produtos, que ficariam depositados em uma caixa econômica. O governo da Província deveria destinar 80:000$000 (oitenta contos de réis) para aquisição de prédios, montagem das oficinas e manutenção dos estabelecimentos no primeiro ano de funcionamento.

Entretanto, até o ano de 1879, o governo não havia destinado verba para a instalação dessas escolas, o que ocorreu apenas no orçamento para o ano de 1880, por meio da Lei nº 2.545, de 3 de dezembro de 1879, e somente para os Institutos de Montes Claros e de Pouso Alegre. A verba destinada foi de 18:000$000 (dezoito contos de réis) – 9:000$000 (nove mil contos de réis) para cada um – e estava bem longe dos 80:000$000 (oitenta contos de réis) estipulados na Lei nº 2.228 de 1876. Apesar da aprovação dessa lei de criação dos Institutos ter sido saudada pelo presidente da Província mineira, Barão da Vila da Barra, como sendo a resposta a um dos mais importantes "reclames da sociedade" (Minas Gerais, 1876, p. 16), a verba votada pela Assembleia

Provincial representava apenas 2,3% do orçamento destinado à instrução pública – que era de 782:000$000 (setecentos e oitenta e dois contos de réis).[9]

A esse respeito, o presidente da Província, em fala à Assembleia Provincial de 25 de setembro de 1880, reclamava da insignificância da verba destinada tanto para o Instituto de Montes Claros quanto para o Liceu de Artes e Ofícios do Serro, o que deixava essas instituições em péssimas condições. A insuficiência de verbas públicas levava à busca de auxílio financeiro de particulares – a "subscrição entre as pessoas abastadas" –, evidenciando que, se a escola profissional destinada às crianças pobres era um dos "reclames da sociedade", sua manutenção pelo Estado era ideia que esbarrava nos limites financeiros do orçamento público. Razão por que, dos três Institutos, apenas o de Montes Claros chegou a ser instalado, em 1º de outubro de 1880, contando com o ensino de ofícios de pedreiro e marceneiro (A Actualidade, 1881, p. 1). Mas, em virtude da exiguidade das verbas e da ausência de dotação orçamentária para o Instituto de Montes Claros no orçamento votado em fins de 1880, seu funcionamento foi de poucos meses (Minas Gerais, 1881a, p. 488). Em seu Relatório de 1881, o presidente da Província João Florentino informava:

> Em oficio de 05 de Fevereiro, prestando a inspetoria geral informação pelo pedido feito pelo diretor do instituto de Montes Claros, das quantias precisas para a compra de ferramentas, vestiário e alimentação dos alunos, etc., e declarou que era mais que insuficiente a quota votada para esse fim votada na Lei nº 2.545; parecendo-lhe que por isso não podia continuar a funcionar tal instituto; acrescentando o fato de não haver na Lei de orçamento que vae vigorar, sido mencionado o mencionado Instituto. (Minas Gerais, 1881b, p. 13-14).

[9] A instrução pública estava entre os maiores gastos do governo da província. O orçamento total da província de Minas Gerais para 1880 (Lei nº 2545, 31 dez. 1879) era de 2.764:510$000 (dois mil, setecentos e sessenta e quatro contos e quinhentos e dez mil réis), e a verba para a Instrução Pública chegava a quase 30% desse valor.

O Liceu de Artes e Ofícios do Serro

Apenas três anos depois do debate em torno da criação dos Institutos de Menores Artífices, a Assembleia de Minas esteve novamente às voltas com a discussão relativa ao ensino profissional. Tratava-se agora de um liceu de artes e ofícios. Esse tipo de escola havia sido inaugurado no País em 1856, no Rio de Janeiro, e a partir de então, pelo menos as províncias de Pernambuco e da Bahia haviam inaugurado instituições congêneres com o objetivo de ministrar ensino científico e prático das artes e dos ofícios gratuitamente para as camadas populares. Os Liceus de Artes e Ofícios do Rio, de Recife e da Bahia nasceram por iniciativa de sociedades filantrópicas e eram por elas mantidos, com algum subsídio governamental (Leal, 1996; Mac Cord, 2012; Murasse, 2001). O mesmo não aconteceu com a primeira iniciativa mineira, o Liceu de Artes e Ofícios do Serro, que foi instituído por iniciativa do governo provincial.

Assim como se deu com os Institutos, em 1879, o deputado João da Matta Machado Júnior colocou em discussão na Assembleia Legislativa mineira um projeto de criação de um liceu de artes e ofícios na cidade do Serro, alegando que o ensino secundário brasileiro não satisfazia às "exigências do progresso", uma vez que

> A grande maioria dos jovens alunos limitam-se a receber noções vagas da língua ou ciência que se ensina na aula avulsa, e logo consideram-se destinados ou com direito ás altas posições, comumente se agregam á turba imensa dos pretendentes a empregos públicos, desdenhando da indústria, do comércio e da lavoura [...] Quantos jovens ativos, inteligentes, que poderiam no comércio, na lavoura, na indústria ou nas artes alcançar belas posições, se inutilizam moral e fisicamente, vítimas da perniciosa influência do falso sistema de educação que adotamos? (Anais..., 1879, p. 148).

Matta Machado Jr. conclui afirmando que "as tendências atuais se dirigem, com efeito, para esse grande objetivo: a substituição do antigo sistema pelo ensino verdadeiramente útil, pelo ensino profissional".

Por isso propunha a criação do Liceu. Aqui também a escola deveria promover o progresso material da cidade, acompanhando “as exigências do progresso” e habilitando em um ofício mecânico os meninos pobres da cidade, retirando-os da ociosidade e tornando-os “cidadãos uteis e aproveitáveis” (Anais..., 1879, p. 11, 148).

O projeto foi aprovado e o Liceu do Serro foi legalmente instituído pela Lei nº 2.543, de 6 de dezembro de 1879. O Liceu funcionaria sob a forma de internato e seria destinado especialmente à educação profissional de meninos desvalidos com idade entre 10 e 14 anos. De acordo com a referida lei, as matérias ensinadas seriam as exigidas no Regulamento nº 84, de 21 de março de 1879, para as escolas primárias de 2º grau: francês, aritmética plana, desenho linear, música vocal e instrumental, e uma arte ou ofício escolhido pelo aluno dentre as oferecidas pelo Liceu. Deveriam ser instaladas as oficinas de alfaiate, sapateiro e marceneiro, e posteriormente outras, como de ferreiro e serralheiro, poderiam ser criadas.

Em dezembro de 1879, pela Lei nº 2.545, de 31 de dezembro de 1879, no mesmo orçamento em que foram aprovadas as verbas para os Institutos de Montes Claros e Pouso Alegre, aprovou-se a quantia de 16:000$000 (dezesseis contos de réis) para o Liceu de Artes e Ofícios do Serro. No total, a Província deveria gastar, em 1880, 34:000$000 (trinta e quatro contos de réis) com a instrução profissional, o que significava em torno de apenas 4,35% do total destinado à Instrução Pública.

Mesmo com a avaliação de que os dezesseis contos de réis seriam insuficientes para os gastos, a escola foi instalada em 15 de julho de 1880 com a oficina de alfaiataria, mas teve um funcionamento efêmero e precário até 1882 em razão de seu minguado orçamento, que foi diminuindo a cada ano (Minas Gerais, 1881a, p. 488). Nesse período, o Liceu teve três diferentes regulamentos – em janeiro de 1880, em outubro de 1882 e em novembro de 1882[10] – cujas mudanças evidenciam as dificuldades financeiras que a instituição teve que enfrentar. A cada regulamento, diminuíam os valores que deveriam ser gastos com o pessoal administrativo, professores e mestres de oficina. Além disso, o

[10] Regulamento nº 88, de 13 de janeiro de 1880; Regulamento nº 96, de 22 de outubro de 1881; Regulamento nº 98, de novembro de 1882.

Liceu passou de internato para externato e diminuiu o número máximo de alunos de 30 para 20. A trajetória do Liceu do Serro também foi marcada pela fragmentação. No início de 1881, encontrando-se na mesma situação financeira do Instituto de Menores Artífices de Montes Claros, o Liceu teve suas atividades suspensas (Minas Gerais, 1881a, p. 488). A instituição voltaria a funcionar no final desse mesmo ano, com um novo regulamento que orientava a diminuição de gastos, com exclusão de matérias do currículo e redução nos pagamentos dos funcionários. Em 1882, o seu funcionamento seria novamente interrompido por razões financeiras, e em 1883, mesmo com a aprovação de novo regulamento, que previa uma redução ainda maior nos gastos, o Liceu de Artes e Ofícios do Serro não voltou a funcionar (Brandão; Chamon, 2012, 2014).

O que se percebe aqui é uma dificuldade com a montagem e manutenção dessas instituições, que demandavam recursos financeiros ainda mais elevados que as escolas propedêuticas em razão dos gastos com a montagem das oficinas. Esse era um problema não só de Minas, mas que atingia outras escolas congêneres pelo País. O problema do financiamento da instrução pública, que esteve sempre presente nos debates políticos desde o início do Império,[11] se agudizava quando se tratava de escolas profissionais. Assim, ao buscar o Estado como agente central de financiamento da instrução profissional mineira, lógica que guiava os debates e a prática sobre a instrução popular na província, a efetivação dessas escolas parecia esbarrar na limitação das receitas, argumento sempre utilizado para justificar a fraca ação do Estado provincial nesse setor.[12]

Se o argumento da limitação financeira do Estado era recorrente, não podemos desconsiderar também a força da experiência dos outros liceus de artes e ofícios no Brasil que, diferentemente do mineiro, foram criados e sustentados por sociedades filantrópicas, contando com pe-

---

[11] Mesmo sendo uma das rubricas com maior dotação orçamentária, chegando a constituir em torno de 30% dos gastos totais da província em alguns momentos, o serviço de instrução pública mineiro sempre se ressentiu do fato de que a verba não era suficiente para atender a demanda da escolarização popular (Andrade; Carvalho, 2009; Faria Filho; Resende, 2001).

[12] Ao lado da insuficiência de recursos financeiros, a falta de mestres habilitados para dirigir as oficinas dessas escolas foi também apontada como um obstáculo para a criação do Liceu de Artes e Ofícios.

queno subsídio governamental.[13] Essa experiência não passou despercebida em Minas, como podemos ler no jornal ouro-pretano *Diário de Minas* (1874, p. 3): "Com a iniciativa dos particulares, sem distinção de cores políticas [...] mais tarde os poderes do Estado acudirão em auxílio de um liceu de artes e ofícios que se fundasse em Minas Gerais, como tem acontecido com o da Corte [...] da Bahia e de Pernambuco".

De qualquer forma, seja sob a sob a força do argumento da limitação financeira do Estado, seja sob a força do exemplo dos liceus de artes e ofícios instalados no País, a escola profissional que teve algum sucesso e longa existência em Minas – o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto – foi criada e mantida pela sociedade civil.

O Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto

Em 1884, os engenheiros Crockhat de Sá e Archias Medrado fundaram, na cidade de Ouro Preto, um Liceu de Artes e Ofícios. Sustentado com donativos e subscrições de cidadãos da cidade e autorizado pelo governo a funcionar nas dependências do Liceu Mineiro, o Liceu de Artes e Ofícios ministrava aulas de primeiras letras, português, francês, inglês, aritmética, álgebra, geometria, mecânica física, química, botânica, mineralogia, zoologia, geografia, história, desenho linear, arquitetura, desenho figurado e música (Liberal Mineiro, 1884a, p. 3, 1884b, p. 2, 1884c, p. 3, 1884d, p. 4). Apesar do número elevado de matrículas, o Liceu parece ter funcionado apenas nesse ano. Seu fechamento se deu, provavelmente, em razão da partida de um de seus fundadores, professor e principal organizador, o engenheiro Crockhat de Sá, para trabalhar como fiscal das estradas de ferro Leopoldina, Juiz de Fora e Piauí (Liberal Mineiro, 1884e, p. 3).

Em 1886, porém, um novo liceu de artes e ofícios foi instalado na cidade com a criação da Sociedade Artística Ouropretana, tam-

[13] O Liceu de Artes e Ofícios da Corte foi criado pela Sociedade Propagadora de Belas Artes; o Liceu de Recife, pela Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco; o Liceu da Bahia, pela Sociedade de Artes e Ofícios de Salvador. Na Bahia e no Recife, além da organização e manutenção de um liceu para formar artífices, as respectivas sociedades tinham um caráter mutualista, auxiliando artistas e operários em dificuldades materiais (Mac Cord, 2012; Leal, 1996).

bém chamada de Sociedade dos Artistas de Ouro Preto. A iniciativa partiu do presidente da Província mineira, o conselheiro Manoel do Nascimento Machado Portella: "Desejando proporcionar aos artistas desta capital instituto em que recebam o ensino teórico e prático não duvidei promover a incorporação de uma sociedade de artistas, que tomasse a seu cargo aquele ensino em um liceu de artes e ofícios" (Minas Gerais, 1886, p. 115).

Segundo Lucílio Silva (2009), a Sociedade Artística Ouropretana era uma sociedade filantrópica, formada por membros de diversos segmentos sociais, como artistas mecânicos, profissionais liberais, homens de imprensa, funcionários do governo provincial e professores. Seu presidente era Miguel Antônio Tregellas, um marceneiro reconhecido na cidade e que possuía uma das maiores oficinas de marcenaria da Província. Com o objetivo de "promover a propagação, desenvolvimento e perfeição das artes na província", como indicado em seu Estatuto, e de fortalecer o papel social das artes mecânicas e industriais, a Sociedade tinha como propósito principal a criação de uma escola destinada ao ensino das artes e dos ofícios mecânicos, o que se realizaria nesse mesmo ano com a criação do Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto. Além disso, a Sociedade funcionava como uma sociedade mutualista, socorrendo os seus sócios em momentos de dificuldades.

O Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto foi instalado provisoriamente em um prédio contíguo ao Palácio da Presidência e inaugurado no mesmo dia da instalação da Sociedade Artística Ouropretana, em 25 de março de 1886. Na solenidade de inauguração, os discursos proferidos legitimavam o Liceu como instrumento de formação de homens civilizados, amantes do trabalho e industriosos, produtores de riqueza. O 2º secretário da Sociedade discursou em nome da diretoria e enfatizou a importância de se educar os homens para o trabalho, para que eles se tornassem úteis à sua família ("o arrimo dos autores de seus dias") e úteis à pátria. Além disso, pelo trabalho e pelo conhecimento se coibia a criminalidade: "se não lhe educam o espírito, vê-lo-emos em breve – um homem inútil, um fardo da sociedade, um malfeitor e quiçá um assassino!" (O Vinte de Agosto, 1886, p. 1).

Ao lado da preocupação com a ordem pública e com a capacidade dos indivíduos de se manterem financeiramente sem precisar do socorro público, a prosperidade material também seria chamada como argumento a legitimar o Liceu. O inspetor de Instrução Pública da Província, também presente na solenidade, chamou a atenção dos ouvintes para a importância do trabalho como produtor de riquezas e para a educação como meio de desenvolver a indústria e aumentar a produção:

> Sabeis que o trabalho, lei do mundo, tudo produz, tudo faz perdurar e a humanidade, em sua contingência, procura alargar os elos que a encadeiam ao império absoluto dessa lei.
> Quando o homem combina as normas de obedecer-lhe, a inteligência se enriquece de meios para tornar brandas as mais árduas tarefas; nota-se então que a indústria se desenvolve, que os produtos se multiplicam que o gozo segue sempre a mesma marcha ascendente; cada indivíduo trabalha menos e produz mais. (O Vinte de Agosto, 1886, p. 1).

Figura 1 – Prédio do Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto, 1904.

Fonte: SILVA, 2009.

O Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto começou a funcionar em 1886, com as aulas noturnas de primeiras letras, francês, geogra-

fia, aritmética, geometria, desenho e música, e encerrou suas atividades em 1953. Segundo Lucílio Silva (2009), nos primeiros anos o Liceu não contava com oficinas para o ensino de ofícios em virtude da exiguidade dos recursos financeiros e da ausência de espaço adequado, sendo o ensino profissional alicerçado no ensino de desenho, considerado àquela época como essencial no currículo das escolas profissionais. As oficinas seriam instaladas somente após a construção do prédio do Liceu de Artes e Ofícios, em 1897, o que fazia do Liceu, em seus primeiros anos, mais uma escola de primeiras letras acrescida das técnicas de desenho do que uma escola profissional propriamente dita.

Diferentemente do que ocorreu nos Institutos de Menores Artífices e no Liceu de Artes e Ofícios do Serro, cujo público-alvo eram os "desvalidos da sorte", especialmente as crianças em situação de desamparo, o Liceu de Ouro Preto era aberto a todos os que se interessassem. Conforme o art. 2º do Estatuto da Sociedade Artística Ouropretana, o objetivo do Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto era proporcionar "instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios" a todos os que quisessem frequentá-lo, nacionais ou estrangeiros, menores ou maiores, homens ou mulheres (Silva, 2009, p. 75). Em seus anos iniciais, "todos os que se interessassem" incluía os escravos, conforme noticiava o jornal *Liberal Mineiro* (1886, p. 1): "abriu-se no Liceu de Artes e Ofícios mais uma aula noturna para os pobres escravizados, os quais deverão apresentar licença dos respectivos senhores a fim de lhes ser facultada a matrícula". Incluía também o trabalhador livre, o operário e o artesão, a criança, o jovem ou o adulto pertencentes às camadas populares. Em 1889, quando o Liceu completou três anos de funcionamento, a *Revista do Ensino* (1889, p. 70) noticiou: "contando este útil estabelecimento apenas três anos e pouco de benéfica existência, já tem concorrido para esclarecer a inteligência inculta de grande número de artistas e operários, os quais nas horas de repouso, e cotidianamente, para ali se dirigem com aquele fim". Não foi sem razão que tanto os Institutos quanto o Liceu do Serro foram projetados inicialmente para funcionar como internato, ao passo que o Liceu de Ouro Preto tinha suas aulas no período noturno, permitindo ao aluno trabalha-

dor exercer suas atividades laborais durante o dia e estudar à noite.[14]

Outra diferença marcante entre essas instituições se refere ao seu financiamento. Conforme apontado anteriormente, os Institutos de Menores Artífices e o Liceu do Serro eram de iniciativa do governo da Província e tiveram funcionamento efêmero e precário não por oposição à sua importância e necessidade – disso parecia não haver muitas dúvidas na década de 1880 –, mas em virtude do minguado orçamento a eles reservado. O Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto, por sua vez, sobrevivia por meio de doações de seus associados e de diversos cidadãos interessados na causa da instrução popular[15]. Além disso, contava com alguns benefícios e com um pequeno subsídio anual de 2:000$000 (dois contos de réis) do governo da Província, aprovado pela Lei nº 3.569, de 25 de agosto de 1888. A trajetória dessa instituição não deixou de ser marcada por inúmeras dificuldades econômicas, como observou Lucílio Silva, mas a sua administração e manutenção financeira por parte da Sociedade dos Artistas de Ouro Preto, sendo apenas parcialmente dependente dos cofres públicos, permitiu ao Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto um funcionamento longevo, por mais de 60 anos, tendo sido fechado em 1953.

Se, como mostra Marcilaine Inácio (2009), as sociedades filantrópicas mineiras no período imperial atuaram auxiliando financeiramente o Estado mineiro na montagem de bibliotecas, na compra de materiais para alunos e até mesmo na complementação de salários de professores, no caso do ensino profissional, especificamente do Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto, a fórmula se inverteu: o Estado auxiliava com pequeno subsídio as escolas profissionais, ficando sua manutenção financeira e administrativa a cargo da iniciativa particular, concretizada sob a forma das sociedades filantrópicas.

---

[14] Os dados sobre os alunos matriculados no Liceu na primeira década do século XX, analisados por Lucílio Silva (2009, p. 101), corroboram esse fato. Segundo o autor, eram alunos trabalhadores empregados em diferentes atividades (marceneiro, alfaiate, sapateiro, copeiro, vendedor, agenciador, encadernador, empregados das indústrias).

[15] A construção de seu prédio definitivo, por exemplo, cuja pedra fundamental foi lançada em março de 1889, foi realizada com “esforços de particulares e com pequeno auxílio da província” (Revista de Ensino, 1889, p. 7). Em 14 de julho de 1886, o jornal *Liberal Mineiro* noticiou uma doação no valor de 100$000 (cem mil reis) realizada pelo Imperador Pedro II ao Liceu de Artes e Ofícios do Serro.

Considerações finais

O que se percebe é que, apesar do discurso favorável à criação das escolas profissionais aumentar cada vez mais seus partidários na Província de Minas a partir da década de 1870, e de não termos encontrado oposição explícita no que se refere à sua importância e necessidade, a questão financeira, especialmente a quem caberia a obrigação de sua manutenção – o Estado ou a iniciativa particular –, era ainda o calcanhar de Aquiles dessas escolas. De qualquer forma, na década de 1870, a formação científica, técnica e moral do trabalhador por meio de escolas profissionais passou a fazer parte do debate sobre a educação na Província. Em uma sociedade em que cada vez mais se perseguiam as transformações técnicas que se multiplicavam aceleradamente no mundo ocidental, e em que a perspectiva de fim do trabalho escravo estava cada vez mais próxima, a escola profissional passou a ser defendida como instrumento que permitiria manter a ordem pública e desenvolver as riquezas materiais da Província. Essa escola também seria responsável por forjar uma nova sensibilidade em relação ao trabalho, sintonizada com a sociedade industrial em processo de configuração no Brasil.

Instrumento de combate à aversão ao trabalho manual e mecânico, de valorização das artes e ofícios, de formação de trabalhadores laboriosos e qualificados, a escola profissional vai paulatinamente se afirmando e ganhando legitimidade em Minas, acompanhando um movimento nacional. De meados do século XIX, quando se inauguraram as primeiras iniciativas de escolas profissionais no País, até a década de 1940, com a Reforma Capanema, temos um lento processo de configuração dessa escola como instância legítima para ensinar para o trabalho. Nesse momento, a ideia de formar o trabalhador para o progresso e o desenvolvimento industrial e material do País se consolidava, sendo possível dizer que não se tratava mais de insistir e convencer sobre a importância do trabalho e da escola como instância legítima e eficaz para formar o trabalhador. Tratava-se de reconfigurar as escolas profissionais para atender a novas demandas sociais e econômicas do País.

Referências

A ACTUALIDADE. Ouro Preto: 2 ago. 1881.

ALONSO, Ângela. *Idéias em movimento*: a geração de 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ANAIS da Assembleia Legislativa Provincial. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castilho, 1876.

ANAIS da Assembleia Legislativa Provincial. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castilho, 1879.

ANDRADE, Renata F. M. de; CARVALHO, Carlos H. de. A educação no Brasil Império: análise da organização da instrução pública em Minas Gerais (1850-1889). *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 28, p. 105-133, mai./ago. 2009.

A PROVÍNCIA DE MINAS. Ouro Preto: 4 jun. 1887.

BOTELHO, J. *A formação do trabalhador do campo em Minas Gerais*: o Instituto Agronômico de Itabira (1880-1898). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 – Lei do Ventre Livre. Rio de Janeiro: Paço do Senado, 1871.

BRANDÃO, Cláudio Henrique P.; CHAMON, Carla S. A educação profissional como vetor de progresso para o Norte de Minas Gerais: os argumentos de João da Matta Machado Júnior em defesa da criação do Liceu de Artes e Ofícios do Serro. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2014, Curitiba. *Anais*... Curitiba: SBHE, 2014. v. 1. p. 1-15.

BRANDÃO, Cláudio Henrique P.; CHAMON, Carla S. Modestos investimentos para o progresso da nação: a efêmera vida do Liceu de Artes e Ofícios do Serro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: Cefet-MG, 2012. p. 1-15.

CHAMON, Carla Simone. Escolas de artes e ofícios mecânicos em Minas Gerais em fins do Império. *Cadernos de História da Educação*, v. 13, n. 2, p. 569-591, jul./dez. 2014.

DIÁRIO DE MINAS. Ouro Preto: 30 nov. 1874.

DULCI, Otávio S. A indústria mineira no século XIX. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *A província de Minas*. Belo Horizonte: Autêntica; Cia. do Tempo, 2013. v. 1. p. 347-372.

FARIA FILHO, Luciano M.; RESENDE, Fernanda M. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da província. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação,* Maringá, n. 2, p. 70-115, jul./dez. 2001.

FONSECA, Celso Suckow. *História do ensino industrial no Brasil.* Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1962. v. 2.

IGLESIAS, Francisco. *Política econômica do governo provincial mineiro (1835-1889).* Rio de Janeiro: MEC; INL, 1958.

INÁCIO, Marcilaine S. Intelectuais, Estado e a educação em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, L. M.; INÁCIO, M. S. (Org.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais*: o debate público sobre educação em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. p. 45-65.

LEAL, Maria das Graças Andrade. *A arte de se ter um ofício*: o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Salvador: Fundação Odebrecht, 1996.

LIBERAL MINEIRO. Ouro Preto: 16 jan. 1884a.

LIBERAL MINEIRO. Ouro Preto: 18 jan. 1884b.

LIBERAL MINEIRO. Ouro Preto: 4 ago. 1884c.

LIBERAL MINEIRO. Ouro Preto: 24 out. 1884d.

LIBERAL MINEIRO. Ouro Preto: 11 nov. 1884e.

LIBERAL MINEIRO. Ouro Preto: 17 dez. 1886.

MAC CORD, Marcelo. *Artífices da cidadania*: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista. Campinas: Ed. Unicamp, 2012.

MINAS GERAIS. Regulamento nº 88, de 13 de janeiro de 1880. *Collecção de Leis da Assemblea Legislativa da Província de Minas Geraes de 1835-1889*, Ouro Preto, tomo 47, parte 2, p. 1-10, 1881.

MINAS GERAIS. *Fala do Presidente da Província de Minas Gerais*. Ouro Preto: Typographia de Carlos Andrade, 1882.

MINAS GERAIS. *Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 2 mar. 1871.

MINAS GERAIS. *Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 15 jan. 1873a.

MINAS GERAIS. *Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 1 set. 1873b.

MINAS GERAIS. *Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 25 abr. 1876.

MINAS GERAIS. *Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 7 ago. 1881a. Anexo-Educação.

MINAS GERAIS. *Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 4 mai. 1881b.

MINAS GERAIS. *Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da Provincia de Minas Geraes*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 13 abr. 1886.

MURASSE, Celina Midori. *A educação para a ordem e o progresso do Brasil*: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

O CONSERVADOR DE MINAS. Ouro Preto: 4 mar. 1870.

O VINTE DE AGOSTO. Ouro Preto: 26 mar. 1886.

REVISTA DO ENSINO. Ouro Preto: 20 mar. 1889.

SILVA, Lucílio L. *Educação e trabalho para o progresso da Nação*: o Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto (1886-1946). 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOUZA FILHO. Tarquínio de. *O ensino técnico no Brasil.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

TAUNAY, Alfredo d'Escragnolle. *A nacionalização ou grande naturalização e naturalização tácita.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

A educação dos adultos em Minas Gerais no século XIX

Vera Lúcia Nogueira[1]

A História da Educação dos Adultos durante um longo período esteve ausente da produção do campo da historiografia da educação e, quando o tema era privilegiado, correntemente o marco inicial das investigações se delimitava a partir das primeiras décadas da República, dando a entender que ali se iniciava essa história. Atualmente, embora a produção do campo venha crescendo consideravelmente, percebe-se que ainda é relativamente baixo o investimento dos historiadores nessa temática no curso do século XIX, inclusive nas investigações sobre o desenvolvimento desse ramo do ensino em Minas Gerais. No geral, os estudos relativos a esse período ora tomam as escolas noturnas como objeto de investigação,[2] ora dedicam uma seção ou capítulo à temática, ou ainda tangenciam a discussão no conjunto da investigação sobre as reformas de ensino e na legislação educacional mais geral.[3] Seja de um jeito ou de outro, uma das principais constatações do conjunto dessas

[1] Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), onde atua como professora de História da Educação e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (PPGE). É pesquisadora e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (Nephe).

[2] Por exemplo, Nogueira (2014), Correia (2011), Villa e Miguel (2009), Sá e Souza (2012) e Costa (2007).

[3] Por exemplo, Gondra (2011), Abreu (2006), Gonzalez e Sandano (2006), Ananias (2000), Castanha (1999) e Martinez (1997).

investigações é que a sociedade do Oitocentos comportou uma diversidade de iniciativas e práticas educativas voltadas para a instrução de adultos, especialmente por meio de escolas noturnas criadas com intenso vigor a partir da década de 1870, praticamente em todas as províncias brasileiras.[4] Nesse período, em consonância com as alterações socioeconômicas em curso no país, verificava-se uma convulsão social provocada pela difusão de uma nova cultura, democrática e científica, e de novas ideias que contribuíram para uma renovação profunda da mentalidade dos letrados, que passaram a "incorporar no vocabulário república as ideias de liberdade, progresso, ciência, democracia, termos que apontavam todos, para um futuro desejado", e que se abria como horizonte de possibilidades aos brasileiros (Mello, 2009, p. 16, grifo no original). Do conjunto das mudanças vivenciadas, Maria Teresa Chaves de Mello (2009) ressalta a ênfase no progresso como aquela que mais mobilizou a sociedade letrada de final do Oitocentos:

> A mais profunda mudança por elas [novas ideias] produzida foi a de dar um conteúdo histórico à já difundida e assimilada noção de progresso, noção que, agora, extravasava o campo dos avanços materiais que, entretanto, tanto maravilhavam os contemporâneos, orgulhosos do seu tempo (Mello, 2009, p. 17).

O contexto da década de 1870 conheceu, dessa forma, um intenso movimento pedagógico de difusão das luzes e das modernidades científicas que, originado na Corte, reverberou por todas as províncias do país por meio da imprensa periódica. Por intermédio de conferências públicas, eram debatidas as novidades das ciências e "questões vinculadas à profissão, à educação e ao ensino", consideradas relevantes

---

[4] Embora a produção ainda não seja muito ampla, há vários estudos que contemplam elementos sobre a educação de adultos e a educação popular no Oitocentos: na província de Alagoas, Mailza da Silva Correia (2011); na cidade de Campinas, Mauricéia Ananias (2000); na Corte Imperial, Alessandra Frota Martinez (1997) e Luiza Jesus Costa (2007); Elizabeth F. de Sá e Emerson José de Souza (2012); Eliane Peres (2002) estudou os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense (RS); Sandra Elaine Aires de Abreu (2006), na província de Goias; Vivian Villa e Maria Elisabeth Blanck Miguel (2009) tiveram como objeto as aulas noturnas da província do Paraná. Em estudos anteriores, analisei o surgimento das escolas noturnas em diversas províncias do país (Nogueira, 2014).

para o melhoramento da instrução pública, para o desenvolvimento e o progresso da Nação. Dessas conferências, realizadas no interregno de 1873 a 1890, participavam, além dos professores públicos, "intelectuais e figuras proeminentes da sociedade" (Bastos, 2002, p. 1).[5]

O que se percebe desde então é que a preocupação com o "progresso moral e espiritual" invadiu os debates e os argumentos em defesa da necessidade de se investir na educação e na instrução do povo. O país mirava o progresso das sociedades europeias e norte-americanas, enquanto se preocupava também com a situação de desvantagem em relação aos seus vizinhos mais próximos, principalmente Argentina e Chile que, na década de 1880, já "se adiantavam em relação ao Império brasileiro: maior progresso material, mais ampla população educada, maior adesão às 'ideias avançadas'" (Bastos, 2002, p. 1).

Atenta, pois, aos padrões de civilização desejados, a sociedade letrada oitocentista apostava na construção da democracia e no investimento múltiplo em ofertas educativas para a população adulta, desenvolvidas nos mais variados espaços de sociabilidade. A maior mobilização nesse sentido decorreu da ação da sociedade civil que, mediante "a emergência da modernidade veio colocar esta necessidade no âmbito de uma verdadeira tarefa civilizacional" (Alcoforado; Ferreira, 2011, p. 8). A nova Era convocava um novo cidadão educado com fins e meios próprios a cada idade da vida, dotado de novos saberes nas dimensões cognitiva, social e profissional (Alcoforado; Ferreira, 2011). Para isso, grupos e indivíduos comprometidos com a difusão dos ideários liberais, iluministas, positivistas e democráticos por todo o país, empreenderam um movimento, muitas vezes fragmentado e intermitente, de difusão de práticas educativas variadas destinadas a promover o aperfeiçoamento individual e social dos adultos analfabetos. Somam-se a esse empreendimento, as ações do

[5] Regulamentadas em 1872, determinavam que todos os professores públicos das escolas primárias do Município da Corte se reunissem nas férias de Páscoa e do mês dezembro para conferenciar sobre questões ligadas ao ensino e à escola. Realizadas no período de 1873 a 1890, com caráter educativo e de vulgarização do conhecimento, reuniam interessados na difusão das luzes e das modernidades científicas, discutindo temas e questões ligadas à política educacional do período e relativas à escola, tais como as matérias e os métodos de ensino.

Governo Imperial estimulando a realização de conferências populares e a criação de aulas noturnas e de bibliotecas públicas com vistas a difundir as luzes e as ideias científicas por toda parte.

Do conteúdo das práticas: instruir e educar o adulto

> Nessa noite moral, em que vivemos, é impossível que cheguemos a conquistar a posição que nos compete no meio das nações civilisadas. Convém que a luz se faça; e a luz é a instrucção popular.

Considerando que as palavras guardam as marcas de sua história e o fato de que o sentido delas é totalmente determinado por seu contexto, buscamos apreender dos discursos oitocentistas a significação de cada uma dessas palavras, de modo a compreender melhor a intencionalidade dos discursos e das iniciativas de escolarização dos sujeitos adultos viabilizadas por meio da criação de escolas noturnas.

O trecho em epígrafe, que consta da conferência proferida por Joaquim Ignácio Silveira da Motta,[6] traduz bem o sentido atribuído à instrução pública no ideário iluminista como instrumento de civilização do povo. Ideias como essas se propagaram por todo o ocidente e penetraram no Brasil do século XIX, como destaca Cynthia Greive Veiga (2007, p. 1):

> Civilização, sociedade civilizada, civilizar o povo foram expressões constantes e presentes de forma unânime nos discursos das elites políticas e intelectuais. A ideia de instituir padrões de moral e costumes, ou ainda de que era necessário tornar toda a sociedade civilizada, irradiou por todo o ocidente.

Corroborando as palavras de Veiga (2007), a Conferência Literária do conselheiro João Manuel Pereira da Silva,[7] transcrita no

[6] Joaquim Ignácio foi deputado na Assembleia Geral, inspetor geral da Instrução Pública na Província do Paraná e inspetor geral da Província do Rio de Janeiro.

[7] João Manuel era advogado formado na França, tendo sido escritor, redator de jornal, deputado, senador e presidente de província.

jornal mineiro *Diário de Minas* em 1874 (p. 1), incorpora e define o sentido dessas expressões, especialmente quando relacionadas à questão do trabalho, tema central dos debates da época. Reconhecendo o "cosmopolitismo do século XIX", o conselheiro do Império elencava os requisitos para se alcançar o progresso: trabalho profícuo e emulação. Mas, para isso, era fundamental "Instruir e educar o povo". Derramar por todas as classes e camadas em que ele se espalha e se expande os conhecimentos científicos, literários, artísticos, incitando-lhe o desejo de estudar, emular, trabalhar, desenvolver-se por si, com seus próprios esforços (Diário de Minas, 1874, p. 2). Construir, portanto, novos padrões de moral e de costumes tomando a instrução como instrumento privilegiado. Para isso, ela precisava ser difundida "nas escolas, nos lyceus, nas acadêmicas, nas sociedades, em palestras, em conferências, em preleções, umas destinadas aos ânimos tenros ou pouco cultivados, outras aos espíritos já adiantados, que sempre ganhão nesta luta da mutua emulação" (Diário de Minas, 1874, p. 2). Percebe-se, no discurso do conselheiro, a amplitude dos esforços que deveriam ser empreendidos para derramar a instrução por todas as classes, utilizando de todos os meios e recursos. Mas instruir apenas não bastava, reconhecia João Manuel:

> Eduquemos ainda o povo, infiltrando-lhe o gosto dos verdadeiros princípios sociaes, políticos e moraes, para que ele conheça e aprecie os seus direitos e os saiba conservar e exercer; a instrucção sem a educação sente um grande vasio, uma e outra se dão as mãos como irmãs gêmeas, destinadas ao mesmo fim. A instrucção e a educação formão o acto pelo qual uma geração transmite à outras os tesouros do progresso moral, intelectual e material, que herdou e tem a obrigação de aumentar ou desenvolver (Silva, 1873, p. 2).

Se, no plano elementar, básico, estava o conteúdo da instrução, para José Liberato Barroso,[8] a educação situava-se num plano mais ele-

[8] Político, escritor, redator, advogado, publicou uma importante obra na qual apresenta um panorama geral da situação da instrução brasileira, da instrução primária à superior, passando pelo ensino profissional, normal e militar.

vado, subjetivo, pois "a educação é a *boule de neige,* [que] forma a alma dos povos e imprime os sentimentos moraes que fazem viver as nações" (Barroso, 1867, p. 11). Corroborando essa significação, em outra passagem de sua obra, José Liberato Barroso, comentando sobre o ensino na França, afirma:

> Aceitando do Sr. Emilio de Girardin [político francês] a noção etymologica de educação, não posso deixar de fazer restricção ao seu prospecto de escola só para instrucção [...]. Se eu consigo formar o temperamento moral a minha obra está feita (1867, p. 14).

No confronto com um dicionário da época, percebe-se que essa significação traduz o sentido compartilhado na realidade do Oitocentos. Nota-se que a definição para "educar" é a mesma que "dar criação e ensino de doutrina e bons costumes", e as ações ligadas ao substantivo "Educação" indicariam "criação com ensino de doutrina e bons costumes" (Silva, 1832, p. 392). Instruir, por sua vez, corresponderia à ação de "ensinar, fazer advertência", ligada ao substantivo "Instrucção", que remeteria a "Documento, ensino, doutrina, apontamento que se dá a alguém para governar-se" (p. 623). Reforça-se o entendimento da instrução como conteúdo elementar, de assimilação fácil para os desprovidos da intelectualidade mais elevada, e a educação como componente de uma formação do âmbito do espírito. Assim, a educação contém a instrução que, por sorte, a torna possível:

> Como parte integrante da educação a instrucção publica na forma de governo constitucional representativo deve compreender o ensino geral, graduado, especial e profissional, em ordem a proporcionar producção para todas as classes, em escala ascendente e adaptada à constituição física e política do paiz (Barroso, 1867, p. 15).

Dessa forma, no escopo dos diferentes discursos proferidos pelos responsáveis pelo ensino no Brasil oitocentista, o que se percebe é que havia um consenso de que era preciso instruir e educar o povo como duas ações complementares. E é dessa forma que ambas eram usadas

quando a questão era derramar as luzes sobre as camadas adultas da população. Destinatário dessa instrução e ensinamento moral, o mesmo dicionário definia o "adulto" como sendo um sujeito "crescido, maduro, que tem chegado ao uso da razão" (Pinto, 1832, p. 34). Mas o que será que elas significavam quando remetidas ao adulto?

Uma das principais inspirações iluministas para a instrução dos adultos encontra-se nas ideias do filósofo Condorcet (2008).[9] Para ele, a instrução deveria ser difundida para todos por entendê-la como único meio de aperfeiçoamento moral, social e cívico. Ele a concebia como o único meio capaz de livrar os adultos "dos hábitos viciosos", da "sedução" para o crime e do "banditismo". Isso porque um adulto instruído seria capaz de refletir sobre e julgar os seus próprios atos, aperfeiçoando-se e conservando o "senso moral que recebera da natureza e que fora desenvolvido pela instrução" (Condorcet, 2008, p. 160). A felicidade individual, segundo o filósofo, estaria relacionada ao desenvolvimento das faculdades intelectuais capazes de aumentar o poder e, consequentemente, os meios para se alcançá-la.

Era um consenso retórico que "levar a instrucção primaria a todos os pontos do território [era] o desideratum, a condição do progresso, da prosperidade, e da grandeza nacional" (Barroso, 1867, p. XXXVIII). Essa representação perpassava o Estado imperial reverberando nos relatórios dos administradores da província de Minas Gerais, como nos mostra o vice-presidente Francisco Leite da Costa Belém: "devemos convergir todas as forças para difundir o mais possível a instrucção primaria, sem a qual impossível será a nossa sociedade atingir ao desejado grão de prosperidade" (Barroso, 1874, p. 27). Independentemente da concretização desse "desideratum", o certo é que havia uma grande preocupação com a questão do ensino dos rudimentos da leitura e da escrita para a população em geral, e para os adultos em particular.

É plausível afirmar, dessa forma, que o movimento político e pedagógico que tomou corpo a partir da segunda metade do século XIX

[9] Especialmente na Terceira Memória, Condorcet discute como deve ser a "instrução comum para os homens", destacando a importância de se instruir os adultos a partir de princípios da moral, da utilidade da economia rural, das ciências e artes e da educação física.

encaminhou-se no sentido de ensinar aos adultos os rudimentos dos conhecimentos científicos e de promover as mudanças subjetivas necessárias para o desenvolvimento do progresso social e material do país. Inferimos que a instrução e a educação, tomadas como processos complementares, poderiam auferir bons resultados no processo de escolarização dos adultos, uma vez que se destinavam aos sujeitos que já haviam alcançado o uso da razão, elemento indispensável para a internalização dos aspectos ligados à cidadania, ao trabalho e à formação do "temperamento moral", atividade-fim da educação. Isso se confirma, pois, embora correntemente a referência que se faça nos discursos e nas legislações da época seja à "educação de adultos", os estudos que temos realizado nos mostram que o século XIX incorpora na preocupação mais geral do ensino a questão da "instrução" do adulto como parte integrante de sua educação.

As escolas noturnas para instrução dos adultos

A importância da instrução dos adultos pode ser compreendida, por exemplo, a partir do lugar que essa questão ocupou no relatório que o Brasil apresentou à Exposição Universal de 1876, realizada na Filadélfia. Ao apresentar os dados relativos à "Cultura Intellectual" do país, o documento destacou a atenção que as Assembleias Provinciais vinham conferindo à "intruccção, em geral, e, em particular, ao ensino primário", enfatizando a contribuição dos particulares em "auxílio dos poderes públicos, para facilitar, às differente classes sociaes, a acquisição, em ponto maior dos conhecimentos elementares" (O Império do Brasil, 1876, p. 276).

Como evidência da "tendência geral dos espíritos mais avulta", a primeira ação relatada foi a "criação de escolas nocturnas para adultos, na côrte, e em differentes províncias" (O Império do Brasil, 1876, p. 276). Ora, tal menção é bastante significativa, pois expressa que esse era um fato importante e digno de realce em um dos maiores eventos do século, considerado como uma vitrine do mundo moderno: as Exposições Universais (Pesavento, 1997). Era esse o espaço no qual o país, mirando o horizonte das nações mais desenvolvidas, se revela-

va demonstrando o seu potencial natural, cultural e político, de modo a alcançar o reconhecimento entre os ditos "civilizados". Num momento em que grandes transformações eram experenciadas no mundo produtivo com o desenvolvimento da indústria, o país, cuja produção de riqueza estava sustentada pela lógica escravista, cumpria o seu dever de comunicar ao mundo o volume de suas riquezas naturais e, ao mesmto tempo, a sua preocupação com o desenvolvimento da ciência via academias e, especialmente, a formação da camada trabalhadora. Não é sem razão, portanto, que a menção às escolas noturnas para a instrução da população adulta ganha um destaque principal diante do mundo civilizado.

Conforme os dados compilados, Minas Gerais se apresentava ao mundo, ao lado de outras oito províncias, como omissa em relação ao atendimento escolar de adultos.[10] De acordo com a estatística dos anos de 1872 e 1874, num universo de 4.386 escolas públicas e de 913 particulares de instrução primária, foram elencados 71 cursos noturnos públicos e 14 particulares, representando 1,6% e 1,5% desse universo, respectivamente (O Império do Brasil, 1876, p. 191-204). No entanto, em estudo anterior (Nogueira, 2014), ao abordar a criação das escolas noturnas no Império brasileiro nesse mesmo recorte temporal, lançando mão de fontes da imprensa periódica, constatei a existência de diversas escolas noturnas na província mineira, e também que havia uma grande intermitência no funcionamento das aulas e, principalmente, a existência de uma profusão de iniciativas de professores particulares que, movidos pelo espírito filantrópico, ofereciam cursos e aulas noturnas para adultos livres ou não. Aprofundando esses estudos (Nogueira; Faria Filho, 2014), constatamos também que situação semelhante se verificava nas demais províncias, pois havia no país um investimento generalizado em diversos setores da vida social, política e econômica de criação, divulgação e incitação à filantropia, promovido por indivíduos ou grupos e posto a circular pela imprensa periódica. Entre os assuntos

[10] Contribuía para esse quadro lacunar o fato de haver, como o próprio documento destaca, um grande número de aulas oferecidas nas fazendas, longe dos povoados, nas zonas rurais, tanto de instrução primária como secundária, para os filhos dos fazendeiros e senhores de engenho e para os filhos dos "moradores menos abastados da visinhança" (O Império do Brasil, 1876, p. 204)

contemplados nesse movimento, a instrução pública se fez presente ao lado de temas como abolição, alforria, recuperação de estradas e pontes, reforma de prédios públicos etc.

A instrução primária dos adultos de Minas Gerais

No âmbito das ações estatais, entrando no mesmo ritmo que animou a criação de aulas noturnas em várias partes do país a partir de 1870, a província mineira demarcou a sua atuação a partir do Regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872. As aulas noturnas deveriam ser criadas não somente na capital, Ouro Preto, como também em cada sede de comarca, exigindo-se a frequência de 20 e de 15 alunos, respectivamente. Ao inspetor geral, com aprovação do presidente, competia a designação dos professores, que perceberiam uma gratificação de 300$000 na capital e de 200$000 nas outras cidades.

Poderiam se matricular nas aulas noturnas pessoas maiores de 15 anos, com duas exceções, explicitadas no art. 175 do Regulamento: 1ª) "se os pais, pela sua muita pobreza, não poderem prescindir do trabalho dos filhos no tempo em que funcionam as aulas diurnas; 2ª) se forem irmãos, sobrinhos ou filhos dos adultos que frequentam o curso noturno" (Minas Gerais, 1873a, p. 42). A matrícula de escravos não aparece como restrição nas escolas noturnas, entretanto, considerando as condições gerais, o Regulamento, em seu art. 74, impedia a matrícula à criança na condição de não livre, bem como à não vacinada ou com doença contagiosa, preexistente ou adquirida no decorrer das aulas. Nesse último caso, a criança seria "prontamente despedida" e, caso a doença fosse curada, poderia ser readmitida. A inadvertência quanto à matrícula de escravos nas escolas noturnas nos induz a pensar que não haveria nenhuma restrição ao acesso, mesmo porque as escolas noturnas destinavam-se aos adultos e o Regulamento se referia à criança.

Embora o governo tenha regulamentado a criação de aulas noturnas para os adultos mineiros, as primeiras iniciativas concretas surgiram da ação de particulares que, reunidos em associações de caráter beneficente, concorriam para difundir a instrução primária para a população pobre. Essa situação foi constatada pelo inspetor geral in-

terino, Antônio de Assis Martins, que, ao encaminhar o seu relatório ao presidente da província, Venâncio José de Oliveira Lisboa, alertou sobre o desconhecimento da estatística relativa às aulas para adultos, ressaltando, no entanto, a preeminência da atuação das sociedades:

> as aulas noturnas de que tenho conhecimento, posto que a respeito de todas não tenha obtido informações oficiais, são as do Ouro Preto, criada e mantida pela Sociedade Propagadora da Instrução, que ainda tem alguma frequência; da Campanha, e de Lavras, instaladas sob os cuidados da Sociedade Protetora da Instrução; de Três Pontas e de Sabará também fundadas por uma sociedade (Minas Gerais, 1873b, p. 22).

Ao comentar sobre a ausência de dados oficiais sobre as escolas noturnas em Minas, o presidente Venâncio Lisboa acabou destacando, no apenso A, a importância da imprensa periódica oitocentista, como também temos constatado em nossas pesquisas, pois os jornais têm se constituído como fontes imprescindíveis para a complementação de informações sobre as iniciativas de instrução de adultos. Nas palavras do presidente:

> Só consta, e isto mesmo pelos jornaes, a existência de 4 aulas nocturnas, uma alimentada nesta Capital pela Sociedade Propagadora da Instrucção, installada a 25 de marco do corrente anno, a outra do professor Catão [Manoel José Alves de Oliveira Catão], do qual por se achar ausente, não pude obter notícia alguma acerca de seu estado e duas outras na Campanha e na cidade de Sabará, de que não tenho notícia senão pela maneira dita (Minas Gerais, 1873b, A21-4)

Essas informações servem, portanto, para corroborar a natureza lacunar dos dados apresentados na Exposição Universal de 1876 realizada na Filadélfia, e para confirmar a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre as experiências educativas do século XIX mobilizando as mais variadas fontes. Na província mineira havia, portanto, quatro escolas noturnas para adultos, sendo todas mantidas por associações propagadoras da instrução. Como veremos, essa é uma das característi-

cas marcantes da escolarização de adultos em Minas Gerais: a iniciativa de particulares, indivíduos ou grupos reunidos em associações.

Ainda na perspectiva da ordenação jurídica, uma nova orientação para o estabelecimento das aulas noturnas adveio com o Regulamento n.º 84, de 21 de março de 1879. O documento traz, em seu art. 33, a seguinte determinação:

> Para o ensino primário de adultos, poderá o governo crear escolas nocturnas ou dominicaes nas cidades mais populosas da província. § único. A frequencia legal destas escolas, para sua conservação, será de 30 alunos. Pelo acrescimo de trabalho, terão os professores publicos que forem designados para regel-as pelo inspetor geral, com approvação do presidente da provincia, na Capital, a gratificação annual de 4000$000 e nas outras cidades a de 300$000 (Minas Gerais, 1879, p. 14).

O novo Regulamento apresentava como novidade a criação de escolas dominicais para atendimento aos adultos, proposta apresentada e defendida no Legislativo pelo deputado e professor Amaro Carlos Nogueira.[11] A criação dessas escolas ampliaria a possibilidade de atendimento aos trabalhadores, mas, por outro lado, o Regulamento também aumentava a exigência para a manutenção das escolas ao estabelecer a frequência mínima de 30 alunos. Quanto às condições de matrícula, manteve-se o limite étario mínimo de 16 anos e as duas exceções que já constavam do Regulamento anterior, de 1872. Não houve alterações nos regulamentos[12] posteriores referentes às escolas noturnas até o ingresso no governo republicano. O que constatei foi um grande número de leis específicas destinadas a subsidiar escolas particulares ou a conceder licenças a professores particulares para abrir aulas noturnas.

[11] O deputado pertencia a uma família rica da região do sul de Minas, proprietária de terras e de escravos. Foi professor e proprietário do jornal "O Baependyano", e de uma escola na qual mantinha uma aula noturna na cidade de Baependy em 1874, sob a sua responsabilidade.

[12] O último regulamento provincial foi o de 1879. Os anteriores datam de 1859, 1867, 1871 e 1872. Um estudo detalhado da legislação educacional provincial de Minas Gerais encontra-se em Andrade (2007).

Entre os documentos localizados, chamou a atenção o investimento de um deputado, proprietário de um colégio secundário, o Lyceu Baependyano, que oferecia aulas de instrução primária noturna para adultos na cidade de Baependy. Trata-se do professor Amaro Carlos Nogueira,[13] que, além de ter sido o propositor da criação das escolas dominicais para atendimento aos adultos, também investiu na tentativa de convencer os legisladores mineiros a inserir no orçamento de 1882 a previsão de recursos no valor de até 300$, destinados a custear a criação de escolas noturnas em toda a província, estendendo inclusive a medida para a criação de escolas noturnas e dominicais nas sedes dos municípios (A Actualidade, 1881, p. 2). Para o entusiasta deputado Amaro Nogueira, uma das questões mais graves do momento era a "educação da grande massa da população" que, por falta de escolas ou de se tornar o ensino obrigatório, não se sentia compelida a se instruir, ficando na "ignorância de todos os seus direitos, de todos os seus deveres" (O Baependyano, 1881, p. 1). Compreendendo, dessa forma, a instrução como elemento de cidadania, o legislador tentava convencer os seus colegas da importância de se instruir os adultos:

> Senhores, nós, como legisladores previdentes, não devemos curar somente de preparar a geração futura, devemos tratar também de melhorar a presente. É justamente o que eu pretendo com o meu aditivo: é dar instrução aos adultos, ideia que tenho sustentado com entusiasmo há longos anos (O Baependyano, 1881, p. 1).

O deputado defendia a necessidade de estender a todas as partes os benefícios que somente os adultos das cidades mais populosas vinham recebendo. Entretanto, encontrou muita resistência na Assembleia Legislativa e não teve a proposta aprovada sob a justificativa de que não havia disponibilidade financeira. Sua intenção era a de possibilitar a criação de escolas noturnas nas sedes de todos os municípios da província mineira, com exceção da cidade de Baependy, onde

---

13 De família tradicional, teve grande influência no cenário político mineiro, foi membro do Partido Liberal e deputado provincial (1877-1880), proprietário e redator do primeiro jornal da cidade de Baependy, O Baependyano (1877- 1889).

ele próprio mantinha uma escola há mais de oito anos. Além da oferta de aulas noturnas de instrução primária, sua escola também promovia conferências populares abertas para quem se interessasse.

Mais do que evidenciar uma ação isolada em defesa da instrução dos adultos, interessa-nos muito os argumentos utilizados por ele por conterem algumas das principais características da oferta de instrução primária para os adultos a partir da segunda metade do século XIX, quais sejam: o tratamento secundarizado na pauta dos governantes provinciais, bem como a forte presença da iniciativa particular nessa questão. Em discurso dirigido à Assembleia Legislativa Provincial em dezembro de 1880, Amaro Nogueira evidenciava suas preocupações políticas e, ao mesmo tempo, deixava entrever o descaso com que a questão vinha sendo tratada pelos políticos mineiros em razão do debate político:

> A Assembleia sabe que por um vício antigo de educação política, nosso povo tem as vistas sempre voltadas para os poderes públicos. O espirito de associação, de iniciativa individual ou coletiva, quase não existe entre nós; é preciso cria-lo, desperta-lo, apontar-lhe o caminho a seguir. É preciso que nós, legisladores, os diretores da província, mostremos ao povo que é necessário curar constante e seriamente da instrução dos adultos, isto é melhorar o estado actual de nossa sociedade. Não sei, pois, Sr. presidente, como a pequena quota que peço para esse fim tanto surpreendeu a nobre deputado, quando se trata justamente de iniciar uma ideia magnifica, como S. Exc. mesmo reconhece! Não compreendo esta lógica: é bom, mas não se deve fazer. [...] não corte na instrução pública de um país em que nove décimos da população não sabem ler e escrever, de um país onde o povo é chamado a intervir nos negócios públicos, e por consequência precisa saber o que vai fazer nos comícios eleitorais! [...] o cidadão que ama verdadeiramente sua pátria, não pode deixar de sentir-se profundamente contristado, vendo que falta ao nosso povo a educação política, e aos operários, industriais, lavradores, a instrução profissional. [...] E, senhores, confesso que mais me contristo e desanimo, quando vejo, como tantas vezes acontecem, uma assembleia de liberais tratar, antes da instrução e educação do povo, de questões de

> subdelegados, de guarda nacional, de duplicatas eleitorais, de esforços pessoais, de questões partidárias (O Baependyano, 1881, p. 1).

Uma das preocupações do deputado Amaro Nogueira era com a gravidade da situação relativa à instrução e educação do povo mineiro, visto que naquele momento um percentual altíssimo da população adulta estava prestes a se tornar marginalizado da vida política em função da iminente reforma eleitoral[14] que estava em curso no país. O seu discurso corrobora a ideia de que a reforma levada a termo em 1881, ao restringir o voto aos analfabetos, acabou deslocando a questão da cidadania do âmbito da esfera econômica e política para a esfera educacional, colocando assim a temática no centro dos debates e das preocupações mais gerais.

O entrelaçamento de ações públicas e privadas para atendimento escolar aos adultos mineiros

A segunda metade do Oitocentos testemunhou a constituição de uma "rede" de práticas educativas distintas destinadas ao ensino elementar dos adultos analfabetos. Mantidas por indivíduos ou grupos, professores particulares e sociedades literárias, filantrópicas, bibliotecas e clubes literários e musicais, tais práticas se dispersaram por todo o Estado Imperial (Nogueira, 2014) e também fizeram parte da história da província de Minas Gerais. Os dados seguintes, expostos no Quadro 1, permitem-nos constatar a intensa mobilização da sociedade mineira em prol da instrução primária dos adultos, que tem início na década de 1870 e se expande até o final do século XIX:

Certamente, esses dados não são absolutos, mas nos colocam diante de uma realidade que muito nos tem a dizer sobre a oferta de aulas noturnas para os adultos da província mineira. Percebe-se o grande número de associações que assumiram a tarefa de disseminar a tão propalada luz capaz de promover o progresso moral, social e material da sociedade. Conforme demonstra Marcilaine Soares Inácio

[14] Promovida pelo Decreto n. 3029 de 09 de janeiro de 1881.

(2010), no âmbito das ações desenvolvidas nos espaços coletivos no Brasil imperial, as sociedades políticas, literárias e filantrópicas eram consideradas uma das forças mais atuantes surgidas no interior da sociedade civil com o objetivo de contribuir para a civilização da população por meio da difusão da cultura escrita e da disseminação das luzes.

Quadro 1 – Relação de escolas noturnas em Minas Gerais (1872-1889)

Ano	*Local*	*Iniciativa/professor*
1872	Ouro Preto	Sociedade Propagadora da Instrucção Prof. Delfino Clemente Dias Bicalho
	Campanha	Não há informações, exceto que existe a aula noturna.
	Lavras	Sociedade Propagadora da Instrucção
	Três Pontas	Sociedade Promotora da Instrucção dos desvalidos
	Sabará	Sociedade Promotora da Instrucção
	Ouro Preto	Particular: Manoel José Alves de Oliveira Catão
	Ouro Preto	Associação Propagadora da Instrucção Escola noturna e gabinete de leitura. Francisco Luiz da Veiga Diogo Luiz d' Almeida Pereira de Vasconcellos
1873	Ouro Preto	Associação Propagadora da Instrução Delfino Clemente Dias Bicalho
1874	Boa Esperança	Sociedade Protectora da Infância Desvalida Cônego Bernardo Hygino Dias Coelho
	Campanha	Zeferino Dias Ferras da Luz - Eschola noturna para pretos
	Três Pontas	Collégio do Vigário Francisco de Paula Victor
	Baependy	Escola Amaro Carlos Nogueira Eduardo Rodrigues Vianna
	Ouro Preto	Coronel Francisco Teixeira Amaral
	Rio Novo	Cândido Álvaro de Noronha Lima
	Bonfim	Marianno José de Souza
1875	Norte de Minas. Terra Branca	Honorato Caetano de Souza
1876	Ouro Preto	Sociedade Propagadora da Instrucção
1879	Sabará	Hermelino Carlos Couto de Lima
1880	Baependy	José das Chagas e Silva
1881	Carmo do Pouso Alegre	Roque da Silva Magalhães e João Silvio
	São João d' El Rey	Francisco de Paula Pinheiro
	Antônio Dias (Ouro Preto)	Sociedade Propagadora da Instrucção dos Desvalidos Francisco de Paula Horta Lima e Pedro Mourthé
	Santa Bárbara	Christovão Colombo e Antônio Teixeira de Carvalho
	Leopoldina	Antônio Francisco Assis Góes
	Sabará	Herculano Carlos do Couto Lima
1882	Ouro Preto	Lyceu Mineiro Padre Candido Ferreira Velloso (prof. da cadea da Capital)
	Leopoldina	Sociedade de Musica *Philarmonica Leopoldinense,* Diretor: João Affonso Vianna

Continua na página 243

Continuação da página 242

Ano	*Local*	*Iniciativa/professor*
1882	Santa Bárbara	Não há informações, exceto que a escola noturna foi criada pela presidência.
	São Miguel de Guanhães	
	Entre Rios	
	São João Del Rey	
	Paraíso	
	Itapiba	
	Christina	
	Santa Bárbara	
	Povoação Cedro Distrito de Montes Claros	Edifício da Fábrica do Cedro Escola noturna para ambos os sexos
1883	35	Sem informação no relatório
1883	Lavras	Não há informações, exceto que há a escola noturna.
	Carmo do Paranahyba	
	Santa Luzia	
	Sete Lagoas	
	Serro	
	Caeté	
	Diamantina	
	Piumhy,	
	Lavras do Funil	
	Campanha,	
	Varginha	
	S. Gonsalo do Sapucahy	
	Alfenas	
	Três Pontas	
1884	Mariana	Aula Noturna Capitão Bicalho Professores: Cônego Júlio de Paula Dias Bicalho Delfino Dias Bicalho
1885	35	Única informação do relatório: acham-se vagas
	Juiz de Fora	Professor padre P. A. R. Lima
1886	35	Não há informações, exceto que há a escola.
	Ouro Preto	O Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto
1887	Diversas localidades	36 escolas noturnas, sem informações.
	Itajubá	Saguão do Theatro Santa Cecília Horácio F. Lopes
1888	Juiz de Fora	Externato Alvarenga Médico João Gomes
1889	Juiz de Fora	Club Republicano
	Santa Luzia	Associação Escola municipal Professor José Ribeiro de Freitas,
	Cidade do Turvo	Theophilo Pereira Godinho

Fonte: Relatórios provinciais e jornais mineiros.[15]

[15] Jornais disponiveis no sítio da Biblioteca Nacional – Hemeroteca digital. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

A atuação das associações pode encontrar uma possível explicação no relatório provincial apresentado à Assembleia pelo presidente Venâncio José de Oliveira em 1873. Segundo o presidente, o resultado das contas públicas destinadas à instrução pelo governo provincial não era promissor e não se compatibilizava com os gastos realizados, o que oportunizava aos particulares a entrada cada vez maior no campo educacional:

> A instrucção publica na província absorve avultada parte de suas rendas, sem, contudo, corresponder em seus resultados às vistas do legislador [...] A iniciativa particular agora é que vae tomando corpo, e isso mesmo no mundo industrial que representa o lucro, a riqueza. As conquistas do espírito, sem o colorido do interesse material, não assentão bem aos que, como nós, apenas sahimos do obscurantismo colonial, a um povo que ensaia sua vida política (Minas Gerais, 1873b, p. 38).

A iniciativa particular e as associações convergiam suas ações no propósito de agir sobre a população de forma a instituir um padrão universal de moral e costumes, dito civilizado, por meio da imprensa, da criação de bibliotecas, teatros, de conferências e da escola. Não era sem razão essa preocupação, visto o alcance do analfabetismo da população da província. De acordo com o recenseamento de 1872, a população livre da província mineira era de 1.700.000 habitantes,[16] e havia, no entanto, cem habitantes para cada aluno frequente à escola. Somente 250.000 indivíduos frequentavam as escolas públicas, ou seja, 7% da população em idade escolar. No Relatório de 1881, o senador João Florentino destacava que “para a população livre, existem providas 791 escolas ou uma escola para 2.262 habitantes” (Minas Gerais, 1881).

Outra consideração importante acerca da profusão de iniciativas implementadas por professores particulares e associações no

[16] Vale a consideração, no entanto, de que no intervalo entre 1855 e 1872, ¼ da população da Província era constituída de cativos que não poderiam frequentar as escolas públicas. Conforme dados de 1855, 69,54% eram livres e 30,46% escravos, e em 1872, 81% da população era livre e 19% escrava (Martins; Lima; Silva, 2002).

campo da educação dos adultos estaria relacionada ao movimento de disseminação das ideias que tomou corpo no país a partir de 1870 e que reverberou por Minas Gerais, em especial o discurso acerca da filantropia moderna. Distanciando-se da prática tradicional de caridade religiosa, a filantropia tornou-se o modo secular de se fazer as ações de benemerência, tão valorizadas à época. Consoante com tais ideias,

> a partir de meados do século XIX, a filantropia moderna questionava as práticas caritativas, demonstrando a necessidade de intervir nos hábitos e comportamentos das classes populares por meio de campanhas educativas nas quais se exaltavam princípios como a positividade do trabalho, do modelo familiar nuclear, da economia, da moralidade e da religião (Gondra; Schueler, 2008, p. 75).

A recorrência com que o tema da filantropia circulava pelas províncias por meio da imprensa periódica evidenciava a importância que essa ação havia alcançado em meio a distintos grupos sociais no país. No âmbito da pedagogia, o "terreno comum com a beneficência" era o de "levar as Luzes do saber para os que não possuíssem, retomando, pela via da instrução, a incorporação de setores da população aos costumes, ideias e ao progresso civilizatório, bem como a formação de mão de obra" (Morel, 2005, p. 221). Tal concepção se encontrava presente nos mais variados discursos proferidos pela elite letrada e política do século XIX, que via a instrução como "o pão do espírito" devido a "uma numerosa classe completamente deserdada do benefício da instrução", como já visto. Assim, "a ideia de civilizar e disciplinar estava diretamente relacionada com a redefinição de percepções sociais a respeito da 'caridade, da 'pobreza' e da 'mendicância'" (Gondra; Schueler, 2008, p. 75). A atuação filantrópica se estendeu por todo o campo da instrução pública, beneficiando não somente a infância, especialmente a desvalida, como também os adultos.

Se o quadro do ensino não era favorável para a população em idade escolar, pode-se afirmar que, para os adultos, a situação não poderia ser muito diferente, e mais, que a preocupação com as consequências

políticas da Reforma eleitoral pode ter levado ao incremento da oferta de escolas noturnas criadas pelo governo na década de 1880.

Ainda de acordo com o Quadro 1, houve um refluxo das iniciativas das associações a partir dessa década, justificando, talvez, a advertência feita pelo deputado Amaro Nogueira, mencionada anteriormente, quando reivindicava maior investimento do governo: "O espirito de associação, de iniciativa individual ou coletiva, quase não existe entre nós; é preciso cria-lo, desperta-lo, apontar-lhe o caminho a seguir" (O Baependyano, 1881, p. 1).

A questão é que a Província de Minas Gerais chega ao final do século XIX com um número considerável de escolas noturnas. De acordo com o relatório anual da Inspetoria Geral de Instrução Pública de Ouro Preto,[17] em 1885 Minas Gerais contava com um total de 1.477 cadeiras de instrução primária distribuídas da seguinte forma: 24% localizadas em cidades e vilas, 56% em freguesias e 20% em distritos e povoados. Desse total, 57% eram para o sexo masculino, 40% para o sexo feminino e 3% eram cadeiras mistas. As cadeiras noturnas correspondiam a 2,4% do total, ou seja, a 35 cadeiras masculinas.

Mas, se observarmos atentamente os dados do Quadro 1, veremos que essas escolas não estavam providas, ou seja, foram criadas, mas não havia professor ministrando as aulas. E o que torna a situação mais complexa ainda é o fato de essas escolas terem sido criadas por leis, se concentrarem nas cidades e estarem dispersas praticamente por toda a província, como nos mostra o Quadro 2.

Constata-se que, do conjunto das 36 escolas, somente duas estavam providas, e as demais, vagas. Os documentos consultados informam ainda que praticamente todas as cadeiras eram destinadas aos alunos do sexo masculino, com exceção das cidades de Caldas e Montes Claros e Piunhy, que não informaram que tipo de cadeiras havia.

[17] Registro de mapas de (1885) Instrucção Primária. Códice: IP 178 (APM): Rascunhos de ofícios enviados pela Inspetoria Geral da Instrução Pública à presidência da província: pedidos de remoção, licenças, fechamento e abertura de cadeiras, recursos para compra de livros, utensílios etc.

Quadro 2 – Localização das cadeiras de instrução primária noturna – Província de Minas Gerais – 1885

Localização da cadeira	*Onde*
Alfenas	Cidade
Araxá	Cidade
Conquista	Freguesia*
Sr. Bom Jesus d' Água Fria	Distrito
Carmo do Paranahyba	Freguesia
Campanha	Cidade*
Caethé	Freguesia
Cabo Verde	Cidade
Caldas	Cidade
Christina	Cidade
Diamantina	Cidade
Entre Rios	Cidade
Espírito Santo de Varginha	Cidade
Itajubá	Cidade
Jaguary	Cidade
Lavras	Cidade
Montes Claros	Cidade
Monte Alegre	Cidade
Ouro preto	Cidade
Piunhy	SI
Prata	Cidade
Sabará	Cidade
Serro	Cidade
Sete Lagoas	Cidade
Santa Bárbara	Cidade
São Miguel de Piracicaba	Freguesia
São Gonçalo do Sapucahu	Freguesia
Santa Luzia	Cidade
São João Del Rey	Cidade
São José do Paraíso	Cidade
São Miguel de Guanhães	Cidade
São Sebastião do Paraíso	Freguesia
Suassuhy	Freguesia
São Sebastião do Sacramento	Cidade
Três Pontas	Cidade
Uberaba	Cidade

Fonte: Registro de mapas de Instrucção Primária (1885).

* Escolas que se encontravam providas.

Um novo reordenamento na História da Educação dos Adultos mineiros: o corte republicano

O desenvolvimento de ações para a escolarização dos adultos no século XIX interrompeu-se com o advento da República. No ano de 1890, o Estado contava com 1.487 escolas primárias de 1º grau, 487 de 2º grau, seis cadeiras funcionando em cadeias e 79 escolas noturnas, sendo duas em fábricas, correspondendo a 5,32% do total de escolas primárias. O número de cadeiras noturnas havia aumentado de 35, em 1855, para 79, em 11 anos, estando distribuídas conforme o Quadro 3:

Percebe-se que há um aprofundamento maior nas informações com a inclusão dos dados das municipalidades, o que conferiu maior visibilidade às iniciativas ausentes das estatísticas anteriores. Comparando a evolução dos dados nos últimos anos do século XIX (Tab. 1), pode-se constatar que, imediatamente após a extinção da escravidão, o número de cadeiras aumentou consideravelmente, podendo-se, nesse caso, aventar a hipótese de que o incremento das iniciativas de escolarização noturna dos adultos estaria relacionado à necessidade de se preparar a população para as novas relações sociais e de trabalho. Certamente, o aumento do contingente de indivíduos livres e libertos demandaria a construção de novos projetos de controle social para os quais a educação também se colocava como importante elemento.

De acordo com o inventário utilizado para compor esses dados, as escolas noturnas estavam distribuídas por 66% das 120 principais cidades mineiras, ou seja, mais da metade das cidades mantinha pelo menos uma escola noturna no final do século XIX. No entanto, as iniciativas republicanas pareciam determinadas a alterar o panorama da educação dos adultos em Minas Gerais, provocando um processo gradual de redução e extinção das escolas noturnas existentes. O golpe inicial fora dado pelo Decreto de criação do Ginásio Mineiro, nº. 260, de 1º de dezembro de 1890, que determinou no seu art. 29: as "escolas noturnas atualmente existentes serão suprimidas à proporção que vagarem, e verificar-se-á não frequência de 30 alunos" (Minas Gerais, 1890, p. 50). No cumprimento do referido decreto, das 79 cadeiras existentes, foram suprimidas 44 aulas noturnas, sendo 42 em cidades, uma

Quadro 3 – Distribuição das cadeiras de instrução primária noturna – Estado de Minas Gerais – 1890

Distribuição das cadeiras de instrução primária			*Localidade*	*Aulas noturnas*
Cidades e vilas	*Freguesias*	*Distritos e povoados*		
3	6	2	Abaete	1
5	8	-	Alfenas	1
5	9	-	Araxá	1
5	16	12	Arassuahy	2
5	11	5	Ayuruoca	1
5	9	4	Baependy	1
5	-	4	Bagagem	1
5	16	9	Barbacena	1
2	11	14	Bomfim	1
5	4	3	Bom Sucesso	1
3	2	2	Carmo Da Paranahyba	1
5	6	12	Caethé	1
5	6	2	Cabo Verde	1
4	4	-	Caldas	1
3	6	9	Carangola	1
5	7	3	Campanha	1
5	20	22	Conceição	1
5	12	8	Christina	1
9	16	25	Diamantina	1
4	6	5	Entre Rios	1
5	7	4	Formiga	1
5	10	7	Grão Mogol	1
6	8	13	Itabira	1
5	8	9	Itajubá	1
5	4	5	Itapecerica	1
5	4	1	Jaguary	1
5	4	10	Januária	1
4	16	12	Juiz De Fora	1
5	8	9	Lavras	1
5	8	8	Leopoldina	1
3	2	1	Lima Duarte	1
6	25	18	Marianna	1
3	10	7	Mar D´Espanha	1
3	2	-	Monte Alegre	2
7	8	22	Montes Claros	2
5	18	3	Muriahé	1
5	4	2	Muzambinho	1
5	12	4	Oliveira	1
3	6	1	Ouro Fino	1

Continua na página 250

Continuação da página 249

Distribuição das cadeiras de instrução primária			*Localidade*	*Aulas noturnas*
Cidades e vilas	*Freguesias*	*Distritos e povoados*		
15	29	21	Ouro Preto	1
3	2	–	Palmira	1
5	6	9	Paracatu	1
5	4	3	Passos	1
3	8	3	Patos	1
4	2	3	Patrocinio	1
6	5	4	Piumhy	1
5	8	9	Pitanguy	1
4	15	6	Piranga	1
4	8	7	Pomba	1
5	12	11	Ponte Nova	1
5	8	4	Pouso Alegre	1
4	4	9	Pouso Alto	1
3	4	2	Prata	1
5	16	6	Queluz	1
6	6	–	Rio Branco	1
4	2	–	Rio Novo	1
5		4	Rio Pardo	1
3	8	1	Rio Preto	1
6	18	17	Serro	1
6	8	17	Sete Lagoas	1
5	12	9	Santo Anto. do Peçanha	1
3	21	17	Santa Barbara	1
4	9	15	Santa Luzia	1
5	6	3	São Francisco	1
5	6	1	São Gonçalo Do Sapucahy	1
4	4	–	São João Baptista	1
5	12	3	São João D´El Rey	1
5	8	3	São José Do Paraiso	1
3	8	7	São José De Guanhaes	1
3	8	–	São Sebastiao Do Paraizo	1
5	4	2	São Seb. Do Sacramento	1
6	6	2	Tres Pontas	1
3	12	2	Turvo	1
4	9	1	Theophilo Ottoni	1
5	4	5	Uberaba	1
5	5	2	Ubá	1
359	646	485		79

Fonte: A autora. Elaborado a partir dos dados constantes em: Quadro das cadeiras primárias existentes no estado de Minas Geraes, no anno de 1890, por municípios e com o respectivo número de alumnos matriculados, frequentes e promptos. 1890, p. 124-191. Códice: IP 76 (APM)

Tabela 1 – Número de escolas primárias em Minas Gerais – 1888 a 1891

Total de escolas/ Ano	1888	1889	1890	1891
Total de escolas primárias	1684	1892	1974	1941
10 grau	1304	1427	1487	SI*
20 grau	380	465	487	SI*
Escolas primárias noturnas				
Escolas noturnas	37	80	79	35
20 grau	32	75	SI*	SI*
10 grau	4	2	SI*	SI*
Sem informação do grau	1	1	SI*	SI*
Funcionava em fábrica	2	2	2	0
Escolas em fábricas (subsidiadas)	3	7	7	7

Fonte: Minas Gerais (1888-1991).

* SI – sem informação.

em freguesia e uma em distrito, restando, então, um total de 35 cadeiras de instrução primária (Minas Gerais, 1890, p. 50). A única exceção, em termos de criação de novas escolas noturnas, deu-se no ano seguinte, 1891, quando autorizada a criação de outra cadeira noturna na capital Ouro Preto (Minas Gerais, 1892), sob a regência do professor Agostinho Penido. Nesse caso, teríamos antes da implantação das reformas republicanas um total de 36 cadeiras de instrução primária noturna em Minas Gerais, quadro que se altera radicalmente nos anos seguintes (Nogueira, 2012).

Ao chegar ao final deste capítulo, posso afirmar com muita convicção que a história que aqui se apresenta, mais do que elucidar os contornos da constituição do processo de escolarizar os adultos por meio da criação de escolas noturnas, nos ajuda a perceber a natureza lacunar do conhecimento que temos produzido sobre esse tema.

A cada investida nessa temática, nos deparamos com a necessidade de aprofundar os estudos, confrontar e complementar os dados oficiais, especialmente as estatísticas, com novas fontes. Fontes que nos permitam conhecer mais sobre as experiências das municipalidades, sobre os sujeitos da escola noturna, sobre alunos e professores, sobre os

motivos do não provimento das cadeiras, sobre os saberes ensinados, os espaços e os tempos escolares, enfim sobre a cultura escolar das escolas noturnas mineiras.

Do conhecimento restrito que temos, podemos dizer que a escola noturna mineira do século XIX foi frequentada predominantemente por adultos do sexo masculino, podendo também ser frequentada por crianças, por pessoas livres e cativas. Foram professores dessas escolas: professores particulares, advogados, políticos, jornalistas, donos de comércios, beneméritos que se envolveram com a causa da filantropia e da política, especialmente nas décadas de 1870 e 1880, quando a preocupação com a necessidade de qualificação da mão de obra se efetiva com a abolição e, bem ainda, quando os princípios democráticos ganham novos contornos com a restrição do voto dos analfabetos. O estudo da difusão das luzes aos adultos por intermédio das aulas noturnas não pode prescindir dessa compreensão, pois foi graças à ação de beneméritos, seja individualmente ou como membros de associações literárias e propagadoras da instrução pública, que surgiram as diversas iniciativas de instrução dos adultos, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. Por fim, arriscaríamo-nos a dizer que alguns dos traços mais marcantes da trajetória da história da educação dos adultos começam a se delinear nesse período: o voluntarismo, a intermitência das iniciativas, a constante falta de recursos para a implementação de ações mais duradouras, a secundarização política do atendimento a esses sujeitos no conjunto das políticas educativas.

Referências

A ACTUALIDADE. Ouro Preto: anno IV, n. 145, 25 nov. 1881. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. *A instrução primária na província de Goiás*. 2006. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, Sónia Mairos. Introdução geral de educação e formação de adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do Príncipe Encantado. In: ALCOFORADO, Luís et al. *Educação e formação de adultos*: políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. p. 7-20.

ANANIAS, Mauricéia. Propostas de educação popular em Campinas: “as aulas noturnas”. *Caderno CEDES*, Campinas, ano XX, n. 51, p. 66-77, nov. 2000.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Registro de mapas de Instrucção Primária*. 1885. Códice: IP 178.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *Quadro das cadeiras primárias existentes no estado de Minas Geraes, no anno de 1890, por municípios e com o respectivo número de alumnos matriculados, frequentes e promptos*. 1890, p. 124-191. Códice: IP 76.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1867.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Conferências populares da Freguesia da Glória (1873-1890). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal, RN. *Anais*... Natal, RN: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/node/85>. Acesso em: 23 mar. 2015.

BELÉM, Francisco Leite da Costa. *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da sessão ordinaria de 1874 o vice-presidente, Francisco Leite da Costa Belem*. Ouro Preto: Typograhia de J. F. de Paula Castro, 1874.

CASTANHA, A. P. *Pedagogia da moralidade*: o estado e a organização da Instrução Pública na província de Mato Grosso. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

CONDORCET, Jean Antoine-Nicolas de Caritat. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Trad. Maria das G. de Souza. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

CORREIA, Mailza da Silva. *A educação popular no Brasil império*: as primeiras iniciativas de escolas noturnas em Alagoas (1870-1889). 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. *À luz das lamparinas*: as escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DIÁRIO DE MINAS. Ouro Preto: anno II, n. 222, 17 mar. 1874.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (Org.). *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822-1889)*. Vitória: Edufes, 2011.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortes, 2008.

GONZÁLEZ, J. L. C.; SANDANO, Wilson. A escola em Sorocaba no século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 23, p. 32-45, set. 2006.

INÁCIO, Marcilaine Soares. *Educação e política em Minas Gerais*: o caso das sociedades políticas, literárias e filantrópicas no período regencial (1831/1840). 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir*: a instrução popular na Corte Imperial – 1870 a 1889. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

MARTINS, Maria do Carmo Salazar; LIMA, Maurício Antônio de Castro; SILVA, Helenice Carvalho Cruz da. População de Minas Gerais na segunda metade do séc. XIX: novas evidências. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 10., 2002, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: Cedeplar, 2002. Não paginado. Disponível em: <http://cedeplar.ufmg.br/diamantina2002/textos/D05.PDF>. Acesso em: 14 jun. 2015.

MELLO, Maria T. C. de. A modernidade republicana. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 15-31, 2009.

MINAS GERAIS. Decreto nº 260, de 1º de dezembro de 1890. Cria o ginásio mineiro e suprime os externatos do estado e o liceu da Capital. *Coleção dos decretos do governo provisório do estado de Minas Gerais*: expedidos desde 3 de dezembro de 1889 a 31 de dezembro de 1890. Arquivo Público Mineiro: Belo Horizonte, 1891.

MINAS GERAIS. Decreto de nº 426, de 13 de março de 1891. Cria uma escola na capital, para adultos, com a denominação Escola Penido. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*. Arquivo Público Mineiro: Belo Horizonte, 1892.

MINAS GERAIS. Regulamento nº 62, de 11 de abril de 1872. Reorganiza a Instrução Pública da Província. *Coleção das Leis da Assembleia Legislativa da Província de Minas Geraes de 1872*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 1873a.

MINAS GERAIS. Regulamento n º 84, de 21 de março de 1879. *Livro da Lei Mineira*, tomo XXXVI, parte 2, folha n. 2, 1879.

MINAS GERAIS. *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou na sessão ordinaria de 1873 o presidente da província, Venancio José de Oliveira. Lisboa*. Ouro Preto: Typographia de J. F. de Paula Castro, 1873b.

MINAS GERAIS. *Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou o exm. sr. senador João Florentino Meira de Vasconcellos, por occasião de ser installada a mesma Assembléa para a 2.a sessão ordinaria de 23.a legislatura em 7 de agosto de 1881*. Ouro Preto: Typographia da Actualidade, 1881.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Inventário do Fundo da Instrução Pública. *Quadro das cadeiras primárias existentes em Minas Gerais*. Códice: IP 76. Arquivo Público Mineiro, 1888–1891.

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos*: imprensa, atores, políticos e sociabilidades na Cidade Imperial (1820-1840). São Paulo: Hucitec, 2005.

MOTTA, Joaquim Ignácio Silveira da. *Conferencias Officiaes sobre Instrucção Publica e Educação Nacional*. Rio de Janeiro, 1878.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *A escola primária noturna em Minas Gerais (1891-1924)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. As aulas noturnas no Brasil império: espaços de sociabilidade na instrução e civilização dos adultos livres, libertos e escravos na segunda metade do século XIX. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

LATINOAMERICANA, 11., 2014, Toluca. *Sujetos, poder y disputas por la educación*. Toluca: Cinvestav; El Colégio Mexiquense, 2014. p. 2711-2724.

NOGUEIRA, Vera Lúcia; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação de adultos na cultura filantrópica da província mineira – Brasil (1870-1889). In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 10., 2014, Curitiba. *Anais*... Curitiba:. Universidade Católica do Paraná, 2014.

O BAEPENDYANO. Baependi: anno 4, n. 193, 22 mai. 1881. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

O IMPÉRIO DO BRASIL. Exposição Universal em Philadelphia. Rio de Janeiro: Typhografia Nacional, 1876.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Exposições universais*: espetáculos da modernidade do século XIX. São Paulo: Hucitec, 1997.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionário da lingua brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br>. Acesso em: 12 mai. 2016.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SOUZA, Emerson José de. A escolarização de jovens e adultos em Mato Grosso (1872-1927) *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados, MS, v. 2, n. 4, p. 97-109, jan./abr. 2012.

SILVA, João Manuel Pereira da. Conferencias litterarias. Discurso proferido pelo sr. Conselheiro Pereira da Silva na reunião de 14 de dezembro de 1873. *A Instrucção Publica. Folha Hebdomadaria*, Rio de Janeiro, anno II, n. 52, 28 dez. 1873.

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo estado e a produção da infância escolarizada. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 10., 2007, Campinas. *Anais*... Campinas: 2007.

VILLA, V.; MIGUEL, M. E. B. Aulas noturnas na província do Paraná (1835-1889). In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 8. 2009, Campinas. *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*: história, sociedade e educação no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. Não paginado.

A ESCOLA NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO E DE INVENÇÃO DO CIDADÃO

Cynthia Greive Veiga[1]

> Povo instruído e governo livre – são fatos que têm entre si a relação de causa e efeito. Desde que existe instrução livre entre um povo, pouco tardará que ele goze também da liberdade política [...]. O fim do ensino primário [...] limita-se simplesmente a formar o homem, isto é dar-lhe aquela instrução e educação indispensáveis ao indivíduo e ao cidadão. (Minas Gerais, 1865, p. 18-19).

Com essas palavras, o governo da Província de Minas Gerais manifestava seu entendimento sobre a necessidade de expansão da instrução elementar, em sintonia com o pensamento das sociedades ocidentais do século XIX – melhor governar um povo instruído que um povo ignorante.[2] Ressalta-se que no período inaugurava-se nas Américas a experiência de governos representativos, fonte do novo lugar a ser ocupado pela educação escolar na organização social.

Estava em curso a organização dos modernos estados-nação, cuja identidade, como bem analisou Ernest Renan um famoso escritor

---

[1] Pesquisadora do CNPq, é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (graduação e pós-graduação), graduada em História (UFMG) e mestre em Educação (UFMG), com doutorado (Unicamp) e pós-doutorado (USP) em História.

[2] Alusão aos debates iluministas do século XVIII.

de 1882, não poderia ser encontrada na origem étnica, na língua, na religião nem no território geográfico, mas na vontade das populações de ter um pertencimento comum, sustentada pela memória de um passado heroico compartilhado.[3] A educação das vontades, na perspectiva desenvolvida pelos iluministas, apresentou-se como função maior da educação e da escola.

Por sua vez, o autor contemporâneo Ernest Gellner (1994) afirma que o sentimento de pertencer a uma nação pressupõe nacionalismo fundado em princípios unificadores dos povos, ou seja, "as nações são as construções das convicções, fidelidades e solidariedades comuns entre os homens" (Gellner, 1994, p. 20). Desse modo, Gellner observa que a prerrogativa da necessidade de uma estandardização cultural faz com que todo nacionalismo seja dependente da alfabetização. Neste texto, parto da premissa de que a problematização da institucionalização da escola estatal é imanente à própria organização do estado-nação, sua inerência está na interdependência com outras nações. O Estado é o único em condições de custear educação básica para todos, bem como de controlar sua função, ao mesmo tempo em que, nesse contexto, a escola se apresentava como a única instituição capaz de possibilitar a homogeneidade cultural, fonte da produção do cidadão nacionalizado.

Portanto, pretende-se discutir aqui a escola como parte da produção do Estado-nação que se queria brasileiro, na perspectiva de problematizar as dinâmicas sociais constituintes desse processo, ou seja, de analisar a sua institucionalização, os modos de normatização do funcionalismo público e de demarcação da população escolar, elementos fundamentais e imprescindíveis para o entendimento das especificidades da produção do Estado e da cidadania em tempos de monarquia constitucional.

Apesar da ingerência estatal na organização da instrução e do pagamento de professores ter ocorrido no período colonial, somente com a independência de Portugal, em 1822, os debates relativos à necessidade

[3] Este autor afirma que "Ora, a essência de uma nação é que todos os indivíduos tenham muitas coisas em comum, e também que todos tenham esquecidos coisas" (Renan, 2006, p. 6). Ou seja, chama atenção para necessidade de se esquecer a violência e opressão dos processos de reunião e sujeição das populações sob a mesma territorialidade e construir o futuro fundado em mitos nacionais.

da educação escolar pública, passaram a fazer sentido como integrantes da organização do Estado e da produção do cidadão. Durante quase todo o século XIX, duas características foram peculiares na organização da sociedade brasileira – a fixação de uma monarquia constitucional entre 1822 e 1889[4] e a permanência da escravidão até 1888. Ainda que possa parecer paradoxal, integraram esses acontecimentos o desenvolvimento da ideia de cidadão de direitos e deveres e as ações direcionadas à popularização da escola e ao acesso aos saberes elementares.

Contudo, o Brasil não foi a única nação a manter o trabalho escravo combinado a um regime de garantias constitucionais aos cidadãos. Acontecimentos como constituição, escravidão e educação para todos integraram a elaboração da ideia de cidadania no século XIX, também presente em outras nações.[5] Desde então, a educação escolar se apresentou como um acontecimento decisivo para a efetivação das mudanças sociais, ou ainda como pré-condição para a efetivação do Estado-nação.

A principal hipótese é de que a nova estrutura política de governo constitucional, ainda que associada à escravidão, expressava as novas dinâmicas de interdependência entre governantes e governados como integrantes do processo civilizador em curso, ou seja, denotava mudanças na redistribuição do poder. A institucionalização da escola pública elementar se apresentou como condição de renovação social. Contudo, esse foi um processo extremamente tenso e cujos resultados ficaram muito aquém do pretendido pelas elites governantes – em fins do século XIX o Brasil registrava um índice de 85% de analfabetos.

Para entendermos essa situação, é fundamental a análise dos conflitos presentes no processo de instalação da escola pública elementar. Entre eles destacamos a pobreza da população; os preconceitos étnico-raciais e de classe social; a descentralização política da administração do ensino; a dispersão da população e dificuldades de comu-

---

[4] Após a independência, no Brasil se instalou a única monarquia constitucional das Américas.

[5] Por exemplo, Colômbia (1851), Argentina (1853), Estados Unidos (1865) e Cuba (1886). Há de se destacar que países como Inglaterra e França mantiveram pessoas escravizadas em suas colônias ainda no século XIX, tendo sido o regime de escravidão abolido em 1833 e 1848, respectivamente.

nicação; as disputas entre políticos locais, professores e habitantes; a precariedade de prédios e de objetos escolares etc. Entretanto, observa-se que a institucionalização da educação escolar favoreceu a vivência da experiência de cidadãos de direitos e deveres devido principalmente às dinâmicas sociais e políticas presentes nesse processo. Concomitante ao estabelecimento da obrigatoriedade escolar, pudemos identificar na documentação analisada abaixo-assinados de pais ("a rogo de") solicitando abertura de cadeiras; queixas e solicitações diversas de professores; reclamações de pais etc.

Para o desenvolvimento dessas ideias, esse texto se organiza em três itens: o primeiro apresenta em linhas gerais a implantação da escola elementar; o segundo discute as relações entre educação escolar e cidadania; e o último, analisa as tensões presentes na implantação e manutenção da instrução elementar e, portanto, as dificuldades de sua consolidação.

O estabelecimento da educação popular

> O povo é feliz quando trabalha, trabalha quando sabe, sabe quando a escola o ilustra. A escola é, portanto, o agente indispensável de todo progresso, a fonte primordial da felicidade comum. (Revista do Ensino, 1886, p. 3).

Essa citação expressa um pensamento unificador dos gestores do ensino e das elites políticas ao longo de todo o século XIX – o povo precisa de escola. Mas, como veremos no Brasil, a instalação da escola pública não significou de imediato a sua massificação, embora ela tenha sido popular. Em fins do século XIX, registrava-se um alto índice de analfabetismo, contudo a escola foi franqueada aos filhos do povo, porque pública e gratuita,[6] mas problemas de várias ordens impediram a frequência ampla e regular das crianças do povo a ela.

A implantação de uma escola cujos professores eram pagos pelo governo ocorreu durante o período colonial. Durante um largo tempo,

[6] A laicidade na escola pública foi instituída apenas na Constituição de 1891, com a instalação do governo republicano.

a educação escolar foi monopolizada por ordens religiosas, com predominância dos jesuítas. Devido a inúmeras tensões entre a Companhia de Jesus e o governo português, em 1759 a ordem foi proibida de atuar na metrópole e nas colônias por meio do alvará régio expedido pelo Marquês de Pombal, ou Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782). No dito documento do mesmo ano, afirmava-se que era proibido ensinar sem a autorização oficial do Diretor Geral de Estudos e, em caso de não cumprimento da lei, o professor seria castigado ou se tornaria inábil para ensinar em qualquer domínio do reino. Desde então as aulas (escolas) foram denominadas aulas régias, o que significava estudos avulsos ministrados por um professor régio – isto é, autorizado e nomeado pelo rei de Portugal (Andrade, 1978).

Entre a reforma do Marquês de Pombal e a independência do Brasil (1822), ocorreram poucas mudanças para a difusão da escola elementar. Estas se fizeram principalmente em 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em fuga das tropas napoleônicas. Por essa época, além da criação de diferentes espaços culturais, da fundação da imprensa e da difusão do ensino superior, houve um aumento na nomeação de professores de primeiras letras. Contudo a novidade ficou por conta do aparecimento de colégios particulares de caráter leigo, internatos e externatos, alguns dirigidos por educadores estrangeiros, incluindo escolas femininas.

A institucionalização da instrução elementar pública e gratuita foi fixada na primeira constituição brasileira, de 1824. O art. 179, inciso 30, assegurava a instrução primária gratuita como um direito inviolável de todo cidadão, desse modo, os escravos estavam excluídos da instrução pública, o que não os impedia de ter acesso a professores particulares, e assim ocorria, segundo o interesse de seus proprietários.

Embora todos os cidadãos pudessem ter acesso a um professor público, em geral a escola pública não era frequentada pelos filhos das camadas mais abastadas da sociedade, principalmente devido ao preconceito de cor e de classe (Veiga, 2008). Eles optavam pela educação doméstica, por professores particulares e colégios. Os diferentes registros documentais nos dão indicadores de que a escola pública primária do Império foi frequentada, ainda que de maneira totalmente difusa e

irregular, pelas camadas mais pobres da população, incluindo crianças negras e mestiças (Veiga, 2008). Representada como portadora de hábitos rudes e caráter duvidoso, essa população, de origem pobre e negra, deveria ser civilizada pela escola.

Estimava-se para 1823, uma população de 3.960.866 habitantes, sendo 2.813.351 de pessoas livres e 1.147.515 de escravos (Silva, 1986, p. 29). Já o censo geral de 1872 registrou uma população em torno de dez milhões de habitantes, sendo 15% composta de escravos. De acordo com dados de Mussa (1991), entre 1851 e 1890, a população brasileira era composta de 57% de negros (africanos e afrodescendentes) contra 41% de brancos. Importante destacar o decréscimo da população escrava e, portanto, a existência de população negra livre, bem como a ampla miscigenação. Dados da Diretoria Geral de Estatística registram em Minas Gerais, no censo de 1872, uma população total de 2.039.735 habitantes, sendo 57% de pardos e pretos; entre a população livre, 1.669.276 pessoas, 13%, sabia ler e escrever (Novais; Allencastro, 1997, p. 474-475).

Em 12 de outubro de 1827 sancionou-se uma importante lei geral para todas as vinte províncias do Império. Essa lei fixou o vencimento anual dos professores entre 200$000 e 500$000, de acordo com as condições de cada província. Esse fato é interessante na medida em que possibilitava aos professores participação política, pois essa renda lhes permitia serem eleitores e até cidadãos elegíveis[7]. A mesma lei prescreveu outras providências, tais como: instalação do ensino mútuo nas capitais das províncias e nas cidades e vilas mais populosas; fornecimento de prédios e materiais escolares com renda da fazenda pública; habilitação dos professores em escolas normais.

A lei fixou ainda as disciplinas escolares da escola elementar: ler, escrever, as quatro operações aritméticas, números decimais, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, moral cristã e doutrina católica. Contudo, em grande parte das escolas ensinava-se apenas a ler, escrever e contar, acrescentando-se a isso o longo tempo

[7] De acordo com a Constituição de 1824, a qualificação para o voto era disposta em três categorias: cidadão ativo com renda mínima de 100$000 e que podia votar nos cidadãos eleitores; cidadão ativo eleitor com renda mínima de 200$000 e que escolhia os deputados e senadores; cidadão ativo elegível com renda mínima de 400$000 para deputados e 800$000 para senadores.

demandado para a aprendizagem dos saberes elementares, em torno de quatro a cinco anos, devido principalmente à ineficácia dos métodos e à frequência irregular das crianças à escola.

Há de se destacar que havia outras modalidades para o ensino das primeiras letras com regulamentações próprias. Além das aulas públicas, tinha-se o ensino doméstico, os colégios e aulas particulares e as instituições para crianças pobres e órfãs mantidas por repartições militares, câmaras municipais ou congregações religiosas.

Com a publicação do Ato Adicional à Constituição em 1834, a normalização da instrução pública elementar foi descentralizada para cada província. Em Minas Gerais, a Lei número 13, de 1835, prescreveu a organização da instrução primária, organizada em dois graus de ensino de acordo com o número de população da localidade; a possibilidade de criação de escolas para meninas; a restrição de escravos frequentarem a escola pública; a obrigatoriedade dos pais em dar aos filhos meninos a instrução primária, com previsão de multa para aqueles que não o fizessem; as condições para o exercício do magistério. Durante o período imperial foram escritas várias outras legislações, tendo em vista a intensa rotatividade dos governantes.

Portanto, apesar da instituição da escola pública como um direito constitucional, sua efetivação não se deu no âmbito de um projeto político nacional.[8] Desse modo, com a descentralização da política de educação popular, os fatos educacionais ocorreram em modos e tempos diferenciados, como o estabelecimento da obrigatoriedade escolar, que na maioria das províncias, se fez após 1850.

Mas houve medidas coincidentes. Até as décadas de 1870 e 1880, por exemplo, a frequência à escola era obrigatória para os meninos. Os pais ou responsáveis que não cumprissem a determinação da lei de enviar seus filhos à escola deveriam ser advertidos e multados, o que raramente acontecia devido à pobreza da população. As aulas para meninas eram estimuladas pelos governos, mas sempre condicionadas à presença de mestras, mas a obrigatoriedade de as meninas frequenta-

[8] Esse problema foi largamente debatido nos anos iniciais da República, tendo em vista a federalização da instrução; com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, tornou-se possível falar em um projeto nacional.

rem a escola se deu a partir dos anos de 1880. A coeducação teve espaço após a década de 1870, embora de modo pontual e de acordo com a idade das crianças. Para a criação das escolas de instrução elementar, era necessário que a localidade somasse uma população livre de 500 a 600 habitantes e um mínimo médio de 20 alunos com frequência regular, que deveria ser comprovada pelos mapas de frequência elaborados pelos professores. Caso não houvesse o número de alunos exigidos, a escola poderia ser fechada e o professor removido para outra localidade ou demitido (Veiga, 2007).

A escola pública elementar para fazer o cidadão: uma garantia constitucional

> Amar a liberdade, aborrecer a escravidão, procurar o bem público, evitar o mal da Pátria é o dever do cidadão honrado. (Arquivo..., 1/42, cx. 8).

Essa escrita é uma atividade escolar de Antonio Martins Silva, aluno da escola de Furquim, Minas Gerais, de 14 de maio de 1837. Seu conteúdo diz respeito às tensões políticas do período regencial (1831-1840) em meio a decretação do Ato Adicional de 1834, que estabeleceu regência una de quatro anos e criou as Assembleias Legislativas Provinciais como solução moderada ao clima de exaltação. Por época dessa escrita, na regência do moderado paulista Padre Feijó, o império passava por uma série de revoltas sociais, e tensões entre progressistas liberais e regressistas conservadores (daí "aborrecer a escravidão"), com ascensão destes.

O que mais nos instiga nesse documento é a clara indicação da politização dos professores e da escola num cenário de acirradas disputas políticas, demonstrando, entre outras questões, a evidente participação da escola na produção do Estado e no processo de organização da sociedade civil. A tarefa escolar executada pelo aluno no mínimo nos dá uma amostra da circulação dos debates públicos e das disputas políticas de então em diferentes espaços. Por outro lado, tendo em vista o conteúdo da frase, corroboramos as afirmações de Wlamir Silva (2013) em relação a uma historiografia que insiste na rotulação de uma certa mineiri-

dade conservadora e de vocação conciliadora. Esse autor demostra ainda a circulação de vários periódicos na província mineira, bem como a produção de um novo vocabulário político ainda recente no mundo ocidental. Destaco aqui, palavras que ganharam novo sentido no Estado-nação brasileiro em construção: bem público, Pátria e cidadão honrado.

Desde a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa questões muito novas se apresentaram para a organização política e social de diferentes localidades – o fim de privilégios das linhagens nobres, a ascensão das classes não aristocráticas ao poder, a elaboração de leis fundamentais para a estruturação de governos e a afirmação dos direitos e deveres dos cidadãos. Mesmo no caso de localidades onde permaneceu a forma de governo monárquica, esta foi combinada ao estabelecimento dos direitos dos cidadãos (no caso, as monarquias constitucionais).

Estamos diante de um contexto em que os governos oligárquicos dos privilegiados hereditariamente deram lugar a governos representativos e organizados em partidos. Em que pese diferenças de governos republicanos e das monarquias constitucionais, como no caso do Brasil imperial, tais mudanças revelam alteração nas relações de interdependência entre as classes sociais e a redução dos diferenciais de poder entre governantes e governados. O direito de voto é a expressão mais evidente da alteração na distribuição do poder.

Também há de se destacar que se confrontaram situações anteriores dos séculos de absolutismo metropolitano com a inovação de alargamento da participação de cidadãos no governo. Isso deve ser levado em consideração para auxiliar na compreensão das especificidades dos governos representativos do século XIX, quais sejam: as políticas clientelistas de governo, os processos eleitorais conturbados e as restrições para a qualificação do eleitor. Ainda assim não se pode desconsiderar a nova experiência política fundada em argumentos de coesão nacional e de bem público.

Tal situação expressa novas interdependências em curso devido a mudanças na divisão do trabalho e pressões políticas de alguns setores sociais por ampliação na participação dos governos. Como afirma Norbert Elias,

> Os governantes de todos os países tiveram que se justificar aos olhos dos seus súditos em nome de princípios relativamente impessoais e em nome de ideais relativos à ordenação das condições sociais. Tiveram que apresentar os seus próprios programas ideais para a reorganização social como uma maneira de captar seguidores e crentes. E procuraram conquistar a simpatia das massas com planos de melhoramentos das suas condições de vida. Tudo isto constituiu sintoma característico da mudança relativa na distribuição de poder entre governantes e governados. (Elias, 2005, p. 71).

Também Hilda Sabato (2009), em estudo sobre as repúblicas da América espanhola instaladas no século XIX, enfatiza as experiências inovadoras da adoção dos princípios de soberania popular para a legitimação dos governos. Ou seja, com a introdução da perspectiva de igualdade política, alterou-se a compreensão de corpo político. Assim a autora afirma:

> De fato, a adoção dessa instituição implicava a criação de um universo abstrato de iguais que usufruíam os mesmos direitos (e obrigações) nas novas repúblicas em formação, como também uma ruptura com os critérios que tinham caracterizado a ordem político-social na colônia (Sabato, 2009, p. 8).

Miriam Dolhnikoff (2009) dialoga com o texto de Hilda Sabato no sentido de demonstrar que, apesar do estabelecimento no Brasil de uma monarquia constitucional no contexto das independências do século XIX, tal como nas repúblicas da ex América espanhola, a elaboração da ideia de representação política foi fundamental para o funcionamento do regime. Como Sabato, a autora destaca a importância de se refutar análises anacrônicas sobre os governos representativos do século XIX, uma vez que “a construção da cidadania foi um processo pelo qual uma gama de indivíduos passou a gozar de direitos políticos, sem que, contudo, isto tivesse uma perspectiva universalizante como nas democracias modernas” (Sabato, 2009, p. 42).

A Constituição de 1824 define no art. 1º: “O Império do Brasil

é a associação política de todos os cidadãos brasileiros. Eles formam uma nação livre e independente que não admite com qualquer outro laço algum de união ou federação, que se oponha a sua independência" (Brasil, 1824). E quem são os cidadãos? Os nascidos no Brasil, incluindo as crianças abandonadas filhas de escravos, denominadas "ingênuas", e os ex-escravos, os denominados "libertos". A definição amplia-se ainda a casos de filhos de pais brasileiros nascidos fora do Brasil, os nascidos em Portugal, mas residentes no Brasil por época da proclamação da independência, e estrangeiros naturalizados. Não há nenhuma restrição legal quanto à cor.

As condições de participação popular nas eleições é uma questão importante que pede reflexão. De acordo com a Constituição de 1824, entre este ano e 1881 não havia restrição do voto do analfabeto, e a exigência de renda anual era exígua (100$000; 200$000 e 400$000, respectivamente, para eleitores de primeira, segunda e terceira instância). Apesar da permissão do voto do analfabeto, era frequente a discussão da importância da instrução para qualificar o direito de voto. Esse é o caso do engenheiro positivista Aarão Reis. Ao debater sobre a crise no ensino, ele afirmava: "reforme-se radical e completamente o ensino primário no que há de essencial – o mestre e o método – e então o direito de voto será uma realidade". (Reis, 1875, p. 28).

Por sua vez, a exigência de saber ler e escrever para se tornar eleitor, prescrita pela Lei Saraiva de 1881, reafirmou e ampliou o debate que vincula cidadania e escolarização. No relatório de 1880 do inspetor Francisco Aurélio de Souza Carvalho ao presidente da província de São Paulo em meio a discussões sobre o fechamento de escolas de frequência irregular, afirmava que, "Nos achamos em presença de reforma eleitoral que se não está ainda votada, será brevemente lei do país; e sobre todos pesa o dever imperioso de habilitar os cidadãos presentes e futuros para o bom exercício do direito de votar" (Minas Gerais, 1881, A2-7).

Ainda de acordo com Dolhnikoff (2009), a adoção de critérios de restrição da cidadania política, seja de propriedade ou de renda, seja de alfabetização, integra a experiência de representação política do século XIX – a necessidade de garantir a qualidade dos representantes por

meio da votação de eleitores devidamente qualificados, de modo que o parlamento fosse composto por pessoas idôneas aptas a defender os interesses nacionais. Essa autora afirma que os critérios de propriedade e alfabetização como qualidades para o voto são oriundos da França e da Inglaterra e que o eleitorado brasileiro não estava fora dos padrões vigentes na Europa.

Portanto, na organização da monarquia constitucional, a condição de ser cidadão apresentou-se pela primeira vez como uma condição de inserção social. Outra questão a ser destacada é que a permanência da escravidão num regime que estabelecia igualdade de direitos foi parte da elaboração do entendimento de cidadania no século XIX. Dolhnikoff (2009) afirma que havia um certo consenso na exclusão política de escravos e de indígenas, pois ambos os grupos eram considerados como fora da sociedade civil; desse modo, não havia sentido em considerá-los como participantes da sociedade política. No caso dos escravos, eram considerados mercadorias e não pessoas, e por isso deveriam ser incluídos apenas nos cálculos de tributação.[9]

Ainda de acordo com Sabato (2009, p. 8), para além do aspecto eleitoral, a discussão da cidadania comporta outros dois aspectos, o das armas e o da opinião pública. Segundo a autora,

> Os estudos sobre as representações e as práticas ligadas ao sufrágio, as eleições e formas de representação; as milícias, os exércitos e as revoluções e as instituições de esfera pública, têm gerado novidades importantes que permitem arriscar algumas generalizações e colocar interrogantes para o conjunto do século XIX.

Dolhnikoff (2009), ao fazer a análise dessas formas de exercício da cidadania no Brasil, ressalta, além do processo eleitoral, a formação da guarda nacional como "milícia cidadã" e a imprensa brasileira na sua atividade de formadora de opinião. Aqui considero fundamental incluir no âmbito da formação da opinião pública o estabelecimento de polí-

[9] Ainda assim, a exclusão desses grupos sociais da sociedade civil se apresentou como uma questão tensa no debate constituinte sobre a definição de ser brasileiro (nascido no Brasil) e de ser cidadão brasileiro (Dolhnikoff, 2009).

ticas voltadas para a expansão da escola elementar como exercício da cidadania. Nas palavras do ministro Paulino José Soares de Souza, em relatório de 1870,

> O regime representativo é a forma de governo característica do século em que vivemos. Nele a lei feita pelos representantes da nação é a expressão da vontade popular e o governo do país mantém-se pelo apoio da opinião. A simples enunciação destes princípios, geralmente sabidos, é suficiente para tornar patente quanto deve interessar a educação nacional aos poderes públicos dos países constitucionais.

Desde a Constituição brasileira de 1824, registra-se o direito à escola como um direito do cidadão. Durante a monarquia, nota-se a predominância de um discurso que largamente associa a escola e a formação do cidadão, sendo a escola para todos uma das condições fundamentais para a ruptura com a mentalidade colonial e preparação para um novo tempo (Veiga, 2007). No relatório do presidente da Província de São Paulo de 1881 (A2-8), o inspetor escolar afirma:

> Tem ou não o estado interesse em diminuir crimes? É ou não dever seu administrar por toda a parte a justiça? Pois as estatísticas de todos os países demonstram que cresce o número de criminosos nas localidades onde há mais ignorância. A instrução suaviza os costumes e eleva o nível de moralidade [...] Pela instrução conhece o homem a importância da responsabilidade moral, o encanto e vantagem do trabalho; e a responsabilidade é o maior freio dos crimes, o trabalho é o mais fecundo elemento da civilização humana em todo sentido.

A educação escolar se converteu em peça fundamental de organização dos Estados-nação sendo considerada como esteio de formação dos cidadãos, mas também deu visibilidade aos processos diferenciados de usufruto dos direitos. Para grande parte da clientela escolar, a educação se construiu como antídoto para o crime e espaço moralizador. Ainda assim, apesar dos intensos discursos sobre a importância da escola para a suavização dos costumes dos brasileiros pobres, em quase

todo o Império a situação do funcionamento das escolas públicas elementares era muito precária. Em 30 de junho de 1883, o inspetor geral da Instrução Pública da Província de Minas Gerais registrou o seguinte comentário sobre o ensino primário (1883, p. 11):

> Como base primordial de toda a instrução e pela sua universal aplicação, tem este ensino merecido a mais acurada solicitude do legislador mineiro, como atestam as diversas leis e regulamentos promulgados e expedidos desde 1835. Entretanto, é forçoso confessar que, não obstante a sabedoria de suas leis, o número de escolas criadas e o dispêndio de quase um terço de suas rendas com o ensino público, não tem a província conseguido difundi-lo em sua vasta circunscrição territorial, e nem obtido resultados vantajosos da despesa que anualmente faz com este ramo do serviço público.

O inspetor apresenta as seguintes causas para a não efetivação concreta da educação popular na Província de Minas Gerais: má distribuição das escolas, indiferença dos pais pela instrução escolar dos filhos, falta de professorado habilitado, carência de móveis e de edifícios apropriados, ausência de inspeção regular nas escolas. Ressalta-se que, em geral, esses mesmos problemas também estiveram presentes na organização da instrução elementar em outras províncias brasileiras.

Tensões na instalação da escola

> Garantindo a Constituição a Instrucção primaria, e gratuita à todos os cidadãos, esta salutar disposição à respeito dos meninos pobres sera quase illusoria, se o Governo não for authorisado a dispender alguma quantia com o fornecimento de papel, exemplares, compêndios e outros objetos de pouco valor, que lhes são indispensáveis. Que importa, que estes desgraçados frequentem a Escola, se lhes falecem todos os meios para conseguirem a Instrucção elementar? (Minas Gerais, 1837, p. VIII).

Essa fala do presidente da Província de Minas Gerais apresenta um problema que não esteve limitado aos anos iniciais do Império,

mas ao longo de todo o período imperial foram recorrentes na província mineira as denúncias relativas à pobreza da população e ao funcionamento totalmente precário da escola popular, como demonstram os documentos e o alto índice de analfabetismo em fins do século XIX. Nos relatórios dos presidentes da Província e dos inspetores escolares as queixas se repetiam - infrequência à escola devido à pobreza das famílias e trabalho das crianças; dificuldades de acesso à escola (transporte, distância, horários) por parte dos alunos; professores mal preparados e ausência de escolas normais; baixos salários; ineficácia da inspeção escolar; ausência de materiais adequados; métodos pedagógicos ultrapassados. Enfatizo a sempre presente situação de pobreza das famílias e o uso costumeiro do trabalho infantil. Entretanto, apesar das queixas frequentes e da comprovação de problemas no que se referia ao funcionamento das escolas, as reclamações se repetiam de uma a outra gestão política sem soluções eficazes.

Pela análise documental pode-se verificar que as elites políticas mineiras mantinham uma posição ambígua quanto à função da escola elementar, afirmavam a fundamental importância da escolarização da população para a formação da nação e o progresso da civilização, mas também colocavam em dúvida as condições de educabilidade da população. Concorreu para isso a questão da mestiçagem e dos preconceitos étnico-raciais. Em muitos relatórios, aludia-se aos limites de uma população impossibilitada de desenvolver os hábitos necessários ao ingresso numa sociedade civilizada. Em geral, a representação do povo elaborada pelas elites o desqualificava para uma efetiva inserção social, uma vez que representado como grupo social inferior.

Vê-se, pois, que se instalava um círculo vicioso de difícil solução. As precárias condições de vida de grande parte da população eram agravadas por uma política econômica que favorecia a concentração de riquezas em um grupo populacional muito restrito. As possibilidades de frequência à escola ficavam na dependência das condições materiais da população. Por sua vez, a constante alteração dos quadros políticos na província e os preconceitos em relação às condições de educabilidade da população não favoreciam a implantação de políticas realmente eficazes para o funcionamento das escolas.

A circunstância social de pobreza e de miscigenação das crianças, motivos fundamentais de expansão da instrução pública para a conformação da nação, demonstrou ser ela mesma um fator de impedimento de seu desenvolvimento. A escola instituída não tinha competência para alterar a situação de indigência das crianças, pelo contrário, deu visibilidade a essa situação e criou condições para um acesso diferenciado à cidadania. Desse modo, o preconceito com relação à escola pública referendava as clivagens sociais e étnicas.

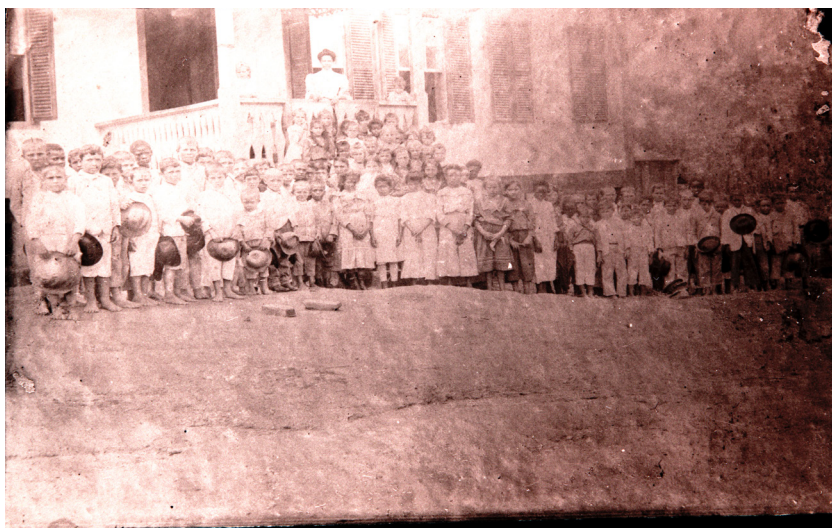
Também o estabelecimento da obrigatoriedade escolar gerou muita tensão nas famílias. Abundante documentação, como correspondências entre pais, inspetores de ensino e governo, dá notícia dos conflitos vivenciados, particularmente devido à pobreza e ao trabalho das crianças, que as impedia da frequência regular à escola, ao mesmo tempo em que se fazia uma forte pressão para as famílias cumprirem a lei e enviarem seus filhos a escola. Entre outros, esse é o caso de Marta Ribeiro da Costa, mulher parda, que, em 28 de março de 1836, foi notificada pelo juiz de paz por não enviar o filho à aula. Ela argumenta para o delegado literário que morava longe do local da escola, e não tinha como deixar o menino morar na vila, pois não podia prescindir do trabalho do filho (Minas Gerais, 1/42, cx. 3, pac. 60).

Outro foco de tensão estava na inspeção escolar. A fiscalização do ensino era exercida por pessoas de confiança dos governos. Sua função era legítima na medida em que objetivava o controle sobre o desenvolvimento das aulas públicas, o cumprimento dos deveres dos professores e dos pais em dar ensino aos filhos e o provimento das necessidades das escolas. Contudo, a dificuldade dos pais em enviarem e manterem os filhos na escola acrescida das precárias condições de trabalho dos professores era um problema permanente.

Assim, muitos eram os conflitos entre pais, professores e inspetores. A situação era ainda agravada pelo fato de os inspetores terem sua nomeação como uma indicação política. Em alguns ofícios encontramos acusações dos inspetores em relação hábito de alguns professores de faltarem às aulas, o que era motivo para a abertura de processo disciplinar. Mas nesses processos encontramos também documentação dos pais defendendo o professor no sentido de compro-

var acusações injustas e perseguições políticas dos inspetores contra os professores.

O principal motivo de atritos entre professores e governo, entretanto, era o fechamento das aulas por ausência de frequência legal de alunos ou denúncias de fraude cometida pelos professores no registro da frequência. Como na maioria das vezes eles não tinham culpa da falta dos alunos à escola, os professores vivenciavam uma instabilidade muito grande quanto à garantia de seus empregos. Outra tensão muito presente dizia respeito ao comportamento moral dos professores. Em diversos documentos é possível encontrar queixas dos pais denunciando determinadas atitudes dos professores, como embriaguez e prática de violência física contra os alunos, o que fazia com que os pais retirassem os filhos da escola.

Figura 1 – Alunos e Professora.

Fonte: Arquivo Publico Mineiro, Acervo Iconográfico, Fundo SA 1-001 (174).

Assim, paradoxalmente, em diferentes situações de tensões nas relações com professores e/ou gestores, os pais experimentaram o exercício da cidadania, em práticas como a de encaminhamento de abaixo-assinados solicitando abertura de escolas e nas queixas quanto ao comportamento dos professores, exigindo dos poderes públicos

uma solução. Mas também os professores se fizeram cidadãos, como pode ser observado nas correspondências ao governo pressionando por melhoria das condições materiais da escola, nas queixas quanto ao pagamento atrasado de salários ou mesmo nas defesas das acusações impetradas pelos pais ou inspetores.

Considerações finais

> A instrução pública, depois que nosso país, libertando-se do governo da metrópole se constituiu em estado livre, foi prometida em um preceito constitucional, ao povo gratuitamente – aqueles que ouviram a generosa promessa dos homens que nos outorgaram uma constituição saudaram o primeiro governo brasileiro, que estreava debaixo de tão belos auspícios, crerão que a idade de ouro ia seguir-se a tempos duros e grosseiros, que as trevas iam ser espancadas pela luz, a ignorância afugentada pelas ciências (O Sul de Minas, 1860).

Desse modo, o jornal *O Sul de Minas* expunha sua opinião sobre o lugar da instrução na organização social, não deixando dúvidas quanto à prerrogativa de ser instruído para o exercício da cidadania. Mas a trajetória vivenciada na experiência constitucional foi complexa, pois introduziu uma hierarquia social diferenciada dos tempos coloniais, fundada na ideia de cidadão. Esse processo não foi isento de muitas tensões, pois a elaboração de noções como estado-nação, representação popular, participação política, escola obrigatória, direitos do cidadão, entre outras, foi parte de um amplo aprendizado social num contexto em que predominavam preconceitos raciais e de classe social.

Desde então, o principal foco de tensão esteve exatamente na tessitura da experiência constitucional no processo de formação do Estado-nação, pois a perspectiva de ser cidadão de direitos e de pertencer a uma comunidade de iguais deu maior visibilidade à própria heterogeneidade social. Entretanto, a pesquisa documental realizada sobre a dinâmica social e política presente nas relações entre professores, famílias e políticos demonstrou que o processo de instalação da escola elementar e de implantação da obrigatoriedade da frequência

escolar se apresentou, pois, como uma experiência de cidadania, que pode ser constatada nas ações dos pais de pedidos de abertura de escola e queixas relativas ao seu funcionamento, bem como, nas queixas de professores quanto à condição de trabalho.

A investigação dessa dinâmica possibilitou verificar que ao longo do século XIX, ao mesmo tempo em que se consolidou a ideia da escola como instituição fundamental para a organização e o funcionamento de uma nação livre, a própria socialização escolar revelou o quão complexa era a tarefa de atender a heterogeneidade sociorracial de modo igualitário, o que se embaralhou com a própria estrutura do Estado em formação.

Referências

ANDRADE, António Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1978.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Presidente da Província 1/42, caixa 8.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Seção Provincial. Instrução Pública. 1/42, caixa 3, pacotilha 60.

DOLHNIKOFF, Miriam. Representação na monarquia brasileira. *Almanack braziliense*, n. 9, mai. 2009.

ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005.

GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Alianza Editorial: Buenos Aires, 1994.

MINAS GERAIS. *Falla dirigida à Assemblea Legislativa Provincial de Minas Geraes na Sessão ordinária do anno de 1837 pelo Presidente da Provincia Antonio da Costa Pinto*. Ouro Preto: Typographia do Universal, 1837.

MINAS GERAIS. *Relatorio apresentado á Assembléa Geral na segunda sessão da décima quarta legislatura pelo Ministro e Secretario de estado dos Negócios do Império Paulino José Soares de Souza*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1870.

MINAS GERAIS. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo pelo presidente da província Laurindo Abelardo de Brito no dia 13 de janeiro de 1881*. Santos: Typographia a vapor do Diário de Santos, 1881.

MINAS GERAIS. *Relatorio que a Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto de abertura da sessão ordinário de 1865 o dezembargador Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, presidente da mesma província*. Ouro Preto: Typografia do Minas Geraes, 1865. Anexo n. 8.

MUSSA, Alberto Baeta Neves. *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

NOVAIS, Fernando; ALLENCASTRO, Luiz Felipe. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2.

O SUL DE MINAS. Campanha: n. 31, 18 fev. 1860.

REIS, Aarão Leal de Carvalho. *A instrução superior no império*. Rio de Janeiro: Typographia de Domingos Luiz dos Santos, 1875.

RENAN, Ernest. Documento histórico: o que é uma nação. *Revista Aulas*, Campinas, n. 2, 2006. p. 1-21. Dossiê Subjetividades.

REVISTA DO ENSINO. Ouro Preto: Typografia do Liberal Mineiro, 19 dez. 1886.

SABATO, Hilda. Soberania popular, cidadania e nação na América Hispânica: a experiência republicana do século XIX. *Almanack braziliense*, São Paulo, n. 9, mai. 2009.

SILVA, Wlamir. O protótipo dos toucinheiros: a experiência da moderação mineira. In: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *História de Minas Gerais*: as Minas setecentistas. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

Sobre o livro

Formato	16cm x 23cm
Tipologia	Georgia
Papel	Avena 90g

Fone: (34) 3236-8611
Cel. (34) 99173-6271
Uberlandia - MG
rita@composer.com.br

Os 11 capítulos aqui reunidos concernem tanto às formas escolares quanto às não escolares de educar os mineiros no século XIX. Buscam ao mesmo tempo sintetizar o que já se conhece sobre a história da educação na província e apresentam novos olhares e novos objetos dessa história, convidando-nos a refletir sobre as muitas e variadas experiências educativas na Província de Minas Gerais. Nesse momento, em Minas e no Brasil, está em processo a institucionalização e a expansão da escola, particularmente a elementar, que, pouco a pouco, se estabelece como espaço social de formação de crianças e jovens. Ela, contudo, não deixará de dividir com outros espaços essa tarefa. Por isso, a história da educação narrada aqui pelos autores coloca em cena os bancos das escolas primárias oitocentistas, os colégios, os liceus de artes e ofícios, mas também as igrejas, o teatro, os jornais, a música, a literatura, a pintura, o espaço público, as associações, as visitas pastorais, as conferências, as bibliotecas. Nesses espaços, meninos e meninas, jovens, adultos, professoras, professores, jornalistas, padres, negros, pardos, brancos, ricos e pobres, todos eles comparecem como evidência, seja do processo, seja do resultado pretendido: homens e mulheres educados.